

Ingmar Winter

**SCHULISCHE SOZIALISATION UND INTEGRATION
VON REFERENDAREN DURCH DAS
AUSBILDUNGSSYSTEM SEMINAR
ENGAGIERTE ANALYSEN DER INTERAKTIONSFORMEN
AUS DER SICHT DES AUSBILDERS**

1983

Erziehungswissenschaft

Schulische Sozialisation und Integration
von Referendaren durch das Ausbildungssystem Seminar
Engagierte Analysen der Interaktionsformen
aus der Sicht des Ausbilders

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms - Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Ingmar Winter
aus Osnabrück

1981



Tag der mündlichen Prüfung: 18. Februar 1983

Dekan: Frau Prof. Dr. M.E. Brockhoff

Referent: Herr Prof. Dr. H. Kordes

Korreferent: Herr Prof. Dr. H. Blankertz

o. Inhaltsverzeichnis

Seite

TEIL I

Wissenschaftstheoretische Begründung

1.o. Sozioanalyse einer Ausbildungsinstitution	4
1.1. Problemidentifikation: Rationalität und Irrationalismus bei der Einübung in die Lehrerrolle	4
1.2. Problemstrukturen in der Literatur und das Unbehagen des Beteiligten	13
1.3. Projektplanung und Begründung der Autorenperspektive	21
2.o. Herleitung der Methode	29
2.1. Aktionsforschung als besondere Form der Betroffenheitsanalyse	29
2.2. Das Moment der Begleitung	33
2.3. Teilnehmende Beobachtung als ex- zeptionelles Programm	37
3.o. Wissenschaftspraktische Begründung	40
3.1. Das interaktionistische Grundkonzept und der Begriff der Handlung	40
3.1.1. Dimension der nonverbalen und verbalen Kommunikation	46
3.1.2. Dimension der Störungsquel- len	60
3.2. Methodenbegründung und Instrumenta- rium	67
3.2.1. Die Beobachtung	67
3.2.2. Protokolle, Interviews und Gespräche	71
3.2.3. Fragebögen, Contentanalysen und Ratingskalen	74
3.2.4. Das Rollenspiel	77

	Seite
TEIL II	
<u>Dokumentationsteil</u>	
1.0. Die Einführungsphase	87
2.0. Die Sozialisation	99
2.1. Erste schulpraktische Tätigkeit als Erlebnis eines "Praxischocks"	99
2.2. Interaktion zwischen Referendaren und Ausbildern im normalen Ausbildungs- unterricht	121
2.2.1. Eröffnungs- und Schlußrituale bei Hospitationsgesprächen	126
2.2.2. Strategien und Wirkungen der Beratungsgespräche	144
2.2.2.1. Orientierungsphase	146
2.2.2.2. Instruktionsphase	158
2.2.2.3. Verwertungsphase	167
2.2.2.4. Verfestigungsphase	178
2.2.3. Formelle und informelle Wir- kungen (Rollenspielauswer- tung)	188
2.2.3.1. Erstes Rollenspiel	189
2.2.3.2. Zweites Rollenspiel	197
2.2.4. Fallanalysen	207
3.0. Die Internalisation	224
3.1. Veränderte Strategien zur Sozialisie- rung	224
3.2. Contentanalyse der Gutachten	227
3.3. Veränderte Einschätzung von eigenem/ fremdem Unterricht	246
4.0. Die Verfestigung	255
4.1. Prüfungsrituale	255
4.2. "Lernprozesse" der Referendare	264
5.0. Endgültige Rollenfindung - Zur Sozialisationsfähigkeit der Institution	274

	Seite
TEIL III	
<u>Rekonstruktion</u>	
1.o. Erfordernis einer Individualisierung	294
2.o. Anbindung an das KOHLBERG-Modell	297
2.1. Pilotstudie	300
2.2. Durchführung des neuen Versuchs	307
3.o. Adaptionenmodelle	313
Verzeichnis der benutzten Literatur	331
a) Verzeichnis der benutzten Sachliteratur	331
b) Verzeichnis der benutzten belletristischen Literatur	348
Lebenslauf	350

TEIL I

Wissenschaftstheoretische Begründung

1.0. Sozioanalyse einer Ausbildungsinstitution

1.1. Problemidentifikation: Rationalität und Irrationalismen bei der Einübung in die Lehrerrolle

Jeder Berufsstand hat seine eigene Welt von Typen erschaffen. Eigenschaften und Tätigkeiten der Berufsausübenden haben Eigenarten entstehen lassen, erkennbar, identifizierbar und ausdeutbar - zumindest in der Anschauung der Außenstehenden. So glaubt jeder, "den" Richter und Finanzbeamten, "den" Polizisten und Professor zu kennen und einzuschätzen. Diese Typologie geht darüber hinaus binnenseits weiter: der schüchterne Assessor, der strebsame Kriminalassistent und der weltverbessernde Junglehrer sind Untertypen ihrer etablierten Berufskollegen.

Die fiktionale Literatur hat diese Typen liebevoll aufgenommen, weiterhin schablonisiert und retortenhaft vervielfältigt auf die Bühne gestellt. Hier handeln sie schablonenkonform, belächelt in ihrem habituell ausgeformten Gehabe oder schuldhaft abweichend tragisch, egal, ob es sich um erhabene Königsposen, um bürgerliche Schicksale oder um das Freund-Feind-Bild in Comics handelt. In dieser Welt fühlt sich nicht nur der Autor zu Hause, sondern auch der Bücherwurm und Theaterbesucher denken und interpretieren im Feld der heimisch sicheren Gefühle.

Auch der Referendar ("Kandidat") lebt in der Literatur sein vorherbestimmtes, von Autor und Leser gefügtes und gewolltes Dasein; seine Geschichte ist noch nicht geschrieben worden. Er zeigt bestimmte Merkmale und Ver-

haltensweisen, sein Verhalten gegenüber den Schülern ist typisch.

Das beste wird es sein, wir hören in eine Szene¹⁾ hinein.

Hanno Buddenbrook erwartet mit seinen Mitschülern die vierte Unterrichtsstunde, die von den Schülern mit Überaus aktivem Schwatzen, mit Tierimitationen und Fretzenmalen begann; insgesamt betrachtet war alles voller Erwartung "auf den Tanz, der nun bevorstand", auf den Tanz mit dem Kandidaten Modersohn:

"Der Kandidat Modersohn war ein kleiner, unansehnlicher Mann, der beim Gehen eine Schulter schräg voranschob, mit einem säuerlich verzogenen Gesicht und sehr dünnem, schwarzem Bart. Er war in furchtbarer Verlegenheit. Immer zwinkerte er mit seinen blanken Augen, zog den Atem ein und öffnete den Mund, als wollte er etwas sagen. Aber er fand nicht die Worte, die nötig waren. Nach drei Schritten, die er von der Tür aus zurückgelegt, trat er auf eine Knallerbse von seltener Qualität, die einen Lärm verursachte, als habe er auf Dynamit getreten. Er fuhr heftig zusammen, lächelte dann in seiner Not, als sei nichts geschehen, und stellte sich vor die mittlere Bankreihe, indem er sich nach seiner Gewohnheit, schief gebückt, mit einer Handfläche auf die vordere Pultplatte stützte. Aber man kannte diese seine Lieblingsstellung, und darum hatte man diese Stelle des Tisches mit Tinte beschmiert, so daß Herr Modersohn sich nun seine ganze kleine, ungeschickte Hand besudelte. Er tat, als bemerke er es nicht, legte die nasse und geschwärzte Hand auf den Rücken, blinzelte und sagte mit weicher und schwacher Stimme: 'Die Ordnung in der Klasse läßt zu wünschen übrig.'"

Diese Beschreibung und das anschließende Unterrichtsprotokoll zeigen den Kandidaten unsicher, gehemmt, hilflos, wenn auch gutgläubig; das Verhalten der Schüler ist aggressiv, respektlos und undiszipliniert.

Der Kandidat muß bis zu seinem Examen noch viel lernen; er kann es in unserem Beispiel an Doktor Mantelsack, Ordinarius der vorgestellten Klasse. Wenn sich seine Eigenschaften gegenüber denen des Probekandidaten auch ins

¹⁾ Thomas MANN, Die Buddenbrooks. Verfall einer Familie, Fischer Bücherei TB 661/662, Frankfurt/M. und Hamburg 1965, S. 501/502

direkte Gegenteil verkehren, so sind die Schüler bei ihm aber auch respektvoll und diszipliniert.

Thomas MANN ¹⁾ schildert dieses "Vorbild" aller Kandidaten so:

"Es ward still in der Klasse, und alles stand einmütig auf, als Oberlehrer Doktor Mantelsack eintrat. Er war der Ordinarius, und es war Sitte, vor dem Ordinarius Respekt zu haben. Er zog die Tür hinter sich zu, indem er sich bückte, reckte den Hals, um zu sehen, ob sie alle standen, hing seinen Hut an den Nagel und ging dann rasch zum Katheder, wobei er seinen Kopf in schnellem Wechsel hob und senkte. Hier nahm er Aufstellung und sah ein wenig zum Fenster hinaus, indem er seinen ausgestreckten Zeigefinger, an dem ein großer Siegelring saß, zwischen Kragen und Hals hin und her bewegte ...

Plötzlich wandte er den Kopf vom Fenster weg, stieß einen kleinen freundlichen Seufzer aus, indem er in die lautlose Klasse hineinblickte, sagte 'Ja, ja!' und lächelte mehrere Schüler zutraulich an. Er war guter Laune, es war offenbar. Eine Bewegung der Erleichterung ging durch den Raum. Es kam so viel, es kam alles darauf an, ob Doktor Mantelsack guter Laune war oder nicht, denn man wußte, daß er sich seinen Stimmungen unbewußt und ohne die geringste Selbstkritik überließ. Er war von einer ganz ausnehmenden, grenzenlos naiven Ungerechtigkeit, und seine Gunst war hold und flatterhaft wie das Glück. Stets hatte er ein paar Lieblinge, zwei oder drei, die er 'du' und mit Vornamen nannte und die es gut hatten wie im Paradiese. Sie konnten beinahe sagen, was sie wollten, und es war dennoch richtig; und nach der Stunde plauderte Doktor Mantelsack aufs menschlichste mit ihnen. Eines Tages jedoch, vielleicht nach den Ferien, Gott allein wußte, warum, war man gestürzt, vernichtet, abgeschafft, verworfen, und ein anderer wurde mit Vornamen genannt... Diesen Glückseligen pflegte er die Fehler in den Extemporalien ganz leicht und zierlich anzustreichen, so daß ihre Arbeiten auch bei großer Mangelhaftigkeit einen reinlichen Aspekt behielten. In anderen Heften aber fuhr er mit breiter und zorniger Feder umher und überschwemmte sie mit Rot, so daß sie einen abschreckenden und verwahrlosten Eindruck machten. Und da er die Fehler nicht zählte, sondern die Zensuren je nach der Menge von roter Tinte erteilte, die er an seine Arbeit verausgabt hatte, so gingen seine Günstlinge mit großem Vorteil aus der Sache hervor. Bei diesem Verfahren dachte er sich nicht das geringste, sondern fand es vollständig in der Ordnung und ahnte nichts von Parteilichkeit. Hätte jemand den

¹⁾ ebda. S. 493/494

traurigen Mut besessen, dagegen zu protestieren, so wäre er der Aussicht verlustig gegangen, jemals geduzt und mit Vornamen genannt zu werden. Und diese Hoffnung ließ niemand fahren..."

Es läßt interpretatorisch viel darauf schließen, daß aus dem Kandidaten Modersohn - wenn er sein Examen bestanden haben wird - ein richtiger Oberlehrer Mantelsack wird, man beachte nur die Alliteration und die sprechenden Namen.

Der Leser mag beim Zitieren dieser Szenen auf den Zeitunterschied verweisen, der zwischen dem Roman und der Gegenwart liegt, heute gebe es diese Oberlehrer ("Gott sei Dank!") nicht mehr. Mit dieser engen Interpretation hat er zweifellos recht; aber es kommt hier auf die Tatsache an, daß überhaupt ein verhaltensändernder Akt zwischen Referendariat und lebenslänglich angestellter Lehrerschaft stattfindet, der von neuster Literatur zu hinterfragen versucht wird. Was geschieht aber in der Lehrerausbildung einer Periode hinsichtlich der Anpassung an den Beruf? Aus dieser Frage wird im weiteren eine Hypothese entstehen, die im Verlauf dieser Arbeit überprüft werden soll.

Nach der literarischen Perspektive, die uns zu etwas Heiterkeit veranlaßte, beleuchten wir jetzt komprimiert die sozioanalytische Seite, die uns die Rationalität und den Irrationalismus skizzenhaft angeben soll.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland stellt im Artikel 7 (1) das "gesamte Schulwesen" unter die Aufsicht des Staates. Damit unterliegt unser Schulwesen einer verwaltungsbürokratischen Organisationsform, einem System "von hierarchisch einander übergeordneten Ämtern mit jeweils bestimmten fest umrissenen Befugnissen, wobei die oberen Instanzen in besonderem Maße entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach oben darüber berichten" (FÜRSTENAU, 1972, S. 42 f.).

Schulen und Ausbildungsinstitutionen als das klassi-

sche, hierarchisch strukturierte Bürokratiemodell ermöglichen den störungsfreien Ablauf allen schulischen Handelns (vgl. WEBER, 1964), sie habitualisieren und stabilisieren quasiautomatisch menschliches Verhalten; "fehlten sie, gibt es Unsicherheiten im Verhalten" (GEHLEN, 1974, S. 79; vgl. MILGRAM, 1974, S. 146). Lautgewordene Kritiken¹⁾ zeigen Auswege, die aber nicht begangen werden.

Die Schulwirklichkeit - auch das Seminar für Lehrerbildung, auf das es uns hier ankommt - zwingt den auszubildenden Lehrer in die "Rationalität" (Weber) ihrer Hierarchiestruktur. Von der oberen Schulaufsichtsbehörde wird weiterhin das Institutionalisierungselixier über die Bezirksseminare (Ausbildungsgruppen) bis in die Schulklassen weitergereicht. Die institutionellen Werte und die Erwartungen eines solchen Schulsystems stellen sich dem Referendaren als **R i t u a l e** dergestalt dar, daß die Erfüllung dieser den auszubildenden Lehrern die Bedingungen angeben, unter denen sie in das Hierarchiesystem aufgenommen und integriert werden können (WELLEN-DORF, 1973).

"Hier wird deutlich, daß aus der legitimierten Macht Herrschaft entsteht. Herrschaftsverhältnisse sind normierte und sanktionierte Machtverhältnisse" (FEND, 1976, S. 185). Diese Macht begegnet dem Lehramtsanwärter, aus freier Forschungsatmosphäre gekommen, auf organisatorischer (Schulkollegium, Seminar, Ausbildungsschule), inhaltlicher (Rahmenpläne, Curriculum) und kommunikativer Ebene (Fachsitzungen, Seminarveranstaltungen, Hospitationen u.a.), um nur einiges vorweg zu nennen. Damit realisiert die Ausbildungsinstitution die für notwendig angesehene Sozialisation, Enkulturation und Personalisation ihrer Mitglieder auf sichere, kontinuierliche, intensive und kontrollierbare Art und Weise. Allzu leicht er-

¹⁾ stellvertretend das "Human-Relation-Bürokratiemodell" (DÖRING, 1977, S. 25 f.) oder Innovationsansätze (vgl. Bibliographie am Ende der Arbeit).

scheint Macht hier als Gegenpol zur Mündigkeit, zur Kritikfähigkeit und Demokratisierung. Doch sie äußert sich nicht mehr durch Gewalt, sie hat, genauso wirksam, die subtilere Form der Manipulation angenommen (vgl. BEHRMANN, 1975, S. 30).

Kontrolle kann aber nur der ausüben, der Macht hat, der Herrschaft dokumentiert. Zur literarischen Aufarbeitung des Erklärungsmodells "Macht in pädagogischer Interaktion" sei hier exemplarisch auf Ulich (1976 b, S. 131-154) verwiesen. Das Ausüben institutionalisierter Macht wird zum großen Teil in Autorität übertragen. "Die Beteiligten verhalten sich entsprechend den Erwartungen, die standardisiert, normiert und sanktioniert sind" (ebda. S. 136).

Das Referendariat fügt sich in das Subsystem der Bürokratieverwaltung ein, übernimmt Wegweiserfunktion, d.h. Zeigecharakter auf Intentionen der Tradition und Werte, aber auch Sanktionierungsmacht für Nonkonformisten. Diese einflußreichen Grundnormen des ausbildenden Miteinanders, die institutionell festgelegt sind, bieten sich dar als Rituale, die durch das "Ich-mach-mit-System" aktiviert und akzeptiert werden (vgl. DUTILLY, 1977, S. 29-33; Teil II der Arbeit).

Nach unserer lockren Einleitung, die ein wenig feuilletonistisch in das Thema hineinführen sollte, mag die auf den letzten Seiten aufgesetzte "beamtische" Sprache erschrecken, kalt und apodiktisch hart anmuten. Sie sollte es bewußt, um möglichst nachempfindend realistisch den Übergang von der Universität in den Beamtenstand zu beschreiben. Der sprachliche Umschlag in kürzester Zeit dokumentiert den Umschwung zur Ausbildung in ebenso kurzer Zeit. Der Referendar, der aus seinem Fachstudium, nur mit einem schielenden Auge Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften betrachtend, einer relativ freien Universitätszeit kommt, wird auf seine "Beamtenfunktionen" (FÜRSTENAU, 1972, S. 15) in keiner Weise behutsam vorbereitet, sondern wird mit dem genannten Bürokratie-

apparat gleichsam in kürzester Zeit konfrontiert; Schulkollegium und Seminarordnungen, Prüfungsamt und Ausbildungsschulen wollen den Auszubildenden den Weg zu dem "Hochbild ihres Berufes" (COMBE, 1973, S. 27) weisen. Gegenüber dem Studenten ist der Referendar plötzlich von Zwängen eingekreist, wie es eine Abbildung sehr deutlich macht: Der Student war von den Professoren und Dozenten seiner Fächer umgeben, während der Referendar einen eng-anliegenden Ring von Mentoren, Fachleitern, Studienleitern, Schulleitern, Ausbildungslehrern, dem Seminar und seiner Ausbildungsschule, dem Schulkollegium und Kultusministerium spürt. Diese von PRIES¹⁾ hergestellte Abbildung zeigt deutlich den Referendar im veränderten Zusammenspiel der Institutionen. Für viele Lehrer sind und bleiben die Behörden "ein Abstraktum, dazu eines auf dem Mond"²⁾.

Seit den 70er Jahren etwa steht dem aufgezeigten Bürokratieverständnis immer vehementer der Einwand gegenüber, daß, falls das Hierarchiesystem zum Selbstzweck wird, es den Menschen einengt, ihn allzu "technizistisch" deformiert. So ergibt sich aus der Kritik - für den angehenden Lehrer in besonderer Weise - die Frage, "inwiefern durch derartige Tendenzen innerhalb des Systems die 'eigentlichen' Aufgaben der Schule, also die Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben, erschwert oder gar verhindert werden" (DÖRING, 1977, S. 25). FÜRSTENAU (1972) glaubt, daß kein Freiraum dem Lehrer bleibt, pädagogisch angemessene, durch Verantwortung getragene Entscheidungen zu treffen; er urteilt so scharf, daß unsere Schule "abwehrende (apotropäische) und austreibende (exorzistische) magische Züge mit ältesten Erziehungsritualen" (FÜRSTENAU, 1972, S. 24) teile. Wollen wir darauf hin (oder :

¹⁾ Vorschlag für einen Kompaktkurs am Beginn der 2. Phase der Gymnasiallehrerausbildung; zitiert nach: Ein Seminar stellt sich vor, Studienberichte aus dem IPTS, Kiel 1978, S. 43/44

²⁾ Gerd GAISER: Schlußball, Fischer Taschenbuch Verlag Nr. 402, Frankfurt/M. 1974, S. 122; die Lehrerfigur Soldner ist wegen seiner nicht erlebten Ausbildung sehr interessant.

daraufhin) ausbilden? Tun wir es wirklich? Das HAMBURGER LEHRERKOLLEKTIV verängstet ("Ironie ist platzsparend", S. 13) sogar die nachkommenden Junglehrer durch das Menetekel: "Deine Individualität erlischt in deiner beamtenrechtlichen, administrativen, schulischen Existenz" (1974, S. 228). Aus diesen und aus noch beliebig anzuführenden Zitaten wird der Schock einer "Persönlichkeitsdeformation" (SUSTECK, 1975, S. 30) deutlich, der den Referendaren lähmt, ihn paralyisiert zum angepaßten Verhalten.

Wir müssen an dieser Stelle aufpassen, daß wir die Geister, die wir riefen, auch wieder loswerden! Gewerkschaften können und müssen attackieren, Beamte haben ihre Chance in der Demokratie bei freien Wahlen, Systeme zu modalisieren. Es soll hier nicht über Herrschaftsverhältnisse der Institution geklagt werden; dazu ist in den letzten Jahren geschrieben worden (z.B.: BRUNNER, 1978, bes. S. 62; DUTILLY, 1977; FÜRSTENAU, 1972, S. 21; GOFFMAN, 1971, S. 50; HAMBURGER LEHRERKOLLEKTIV, 1974; HÄNSEL, 1975; REICHWEIN/FRECH, 1971¹⁾; REISS, 1975, und THOMAS, 1977/1978). Niemand verkennt den imperativen Anspruch der symbolisierten Normen, "denn die Macht des Rituals über die Individuen ist nicht weniger real als die Macht eines Befehls" (WELLENDORF, 1973, S. 27). Aber dies Befehlsdiktat aus der Makrostruktur eines normierten, institutionalisierten Apparates mag nur ein viel diskutierter Hintergrund sein (REIMANN, 1979, S. 293 ff.), auch die Tendenz zur Privatisierung und zum Konformismus als Folgeerscheinung einer gesamten Lehrerschaft ist charakterisiert worden - uns kommt es auf den "Vordergrund" an, auf die Mikroanalyse der Kommunikation zwischen Auszubildenden und Ausbildern.

Blenden wir noch einmal zurück auf unsere Eingangsszene: Was macht aus einem Probekandidaten Modersohn

¹⁾ eine umfassende Darstellung mit gründlicher Literaturaufarbeitung in FRECH/REICHWEIN, 1977.

einen gestandenen Oberlehrer Mantelsack? Was als "Praxischock" in dem ersten Jahr der Anstellung passieren soll, ist neuerdings untersucht worden (z.B.: BRUNNER, 1978; COMBE, 1973; HINSCH, 1979; MÜLLER-FOHRBRODT, 1978); was aber geschieht in der Ausbildungszeit?

1.2. Problemstrukturen in der Literatur und das Unbehagen des Beteiligten

Das bestandene Erste Philologische Staatsexamen entläßt den Studenten nunmehr als Studienreferendar in ein Bezirksseminar (Ausbildungsgruppe), das sich ihm als Organisation eines großen Institutionsmodells in der beschriebenen Weise dar- und oft entgegenstellt. Die folgende Abbildung (S. 14) zeigt die institutionelle Sozialisation und Personalisation, zusammengestellt aus der Mittelpunktssicht des Fachleiters.

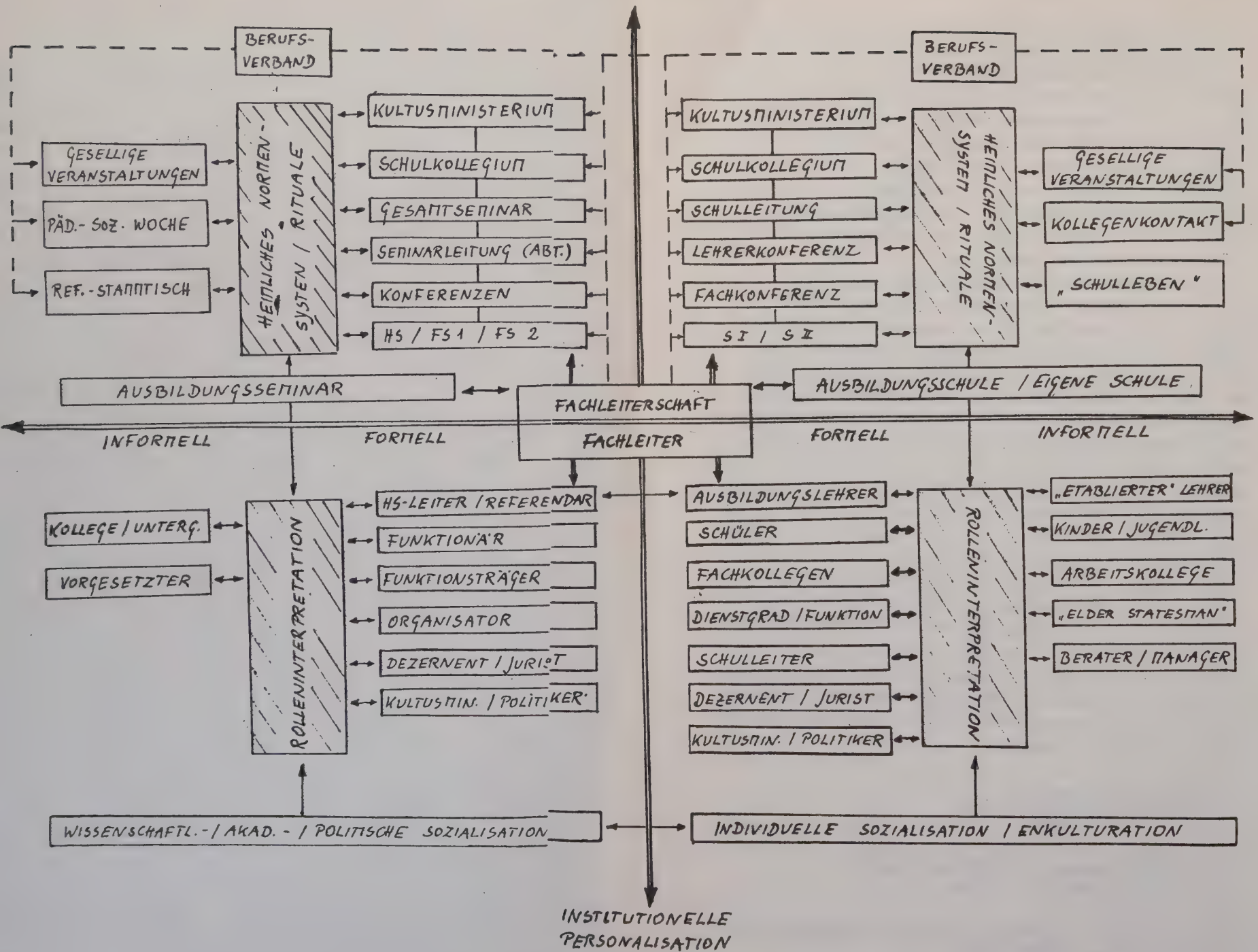
Auf die Funktion des Sozialisators beschränkt, wird die pädagogische Ausbildungsstätte zum Relais zwischen relativ freiem Studium und der Autoritätsstruktur der Schule, in die der Referendar bald hineinpassen soll. Bereits die erste Woche läßt den Auszubildenden (vgl. Kap. II 1.o.) zwar noch nicht die Spannungen ertragen oder gar vermeiden, aber erleben: das Seminar bietet sich ihm in seiner Rationalität als Hilfe, aber auch in seiner Herrschaftsstruktur als Gefahr zur Entindividualisierung an. Der Referendar, "als unterstes Glied in die Hierarchie der Bildungsverwaltung eingeordnet" (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 31), k a n n zwar, durch welche Taktik auch immer, aus dieser Bürokratie heraus, w i l l aber auch noch nicht dem Druck der Anpassung nachgeben.

Wie, als Gefahr gesehen, der Lehrer als "Professional" später einzuschätzen ist, wie er sich dem janusköpfigen Bürokratiesystem gegenüber entscheidet, zeigt in kabarettistischem Stil ein junger Lehrer in seinem ersten Lyrikband, der aber noch während seiner referendariellen Ausbildungszeit herausgegeben wurde; sein messerzungeniges Gedicht "schule" ¹⁾ lautet:

"alle sitzen
neuerdings im Kreis
beim Lernen über das Lernen
selbst unser Lehrer
ist einer von vielen
merkwürdig
wenn unser Direktor zur Tür hereinkommt
ist unser Lehrer der einzige
der aufsteht."

¹⁾ Peter MÖLLER, Entschuldigung weitere Bösarbeiten, edition petra, Bochum 1978, S. 45

INSTITUTIONELLE SOZIALISATION

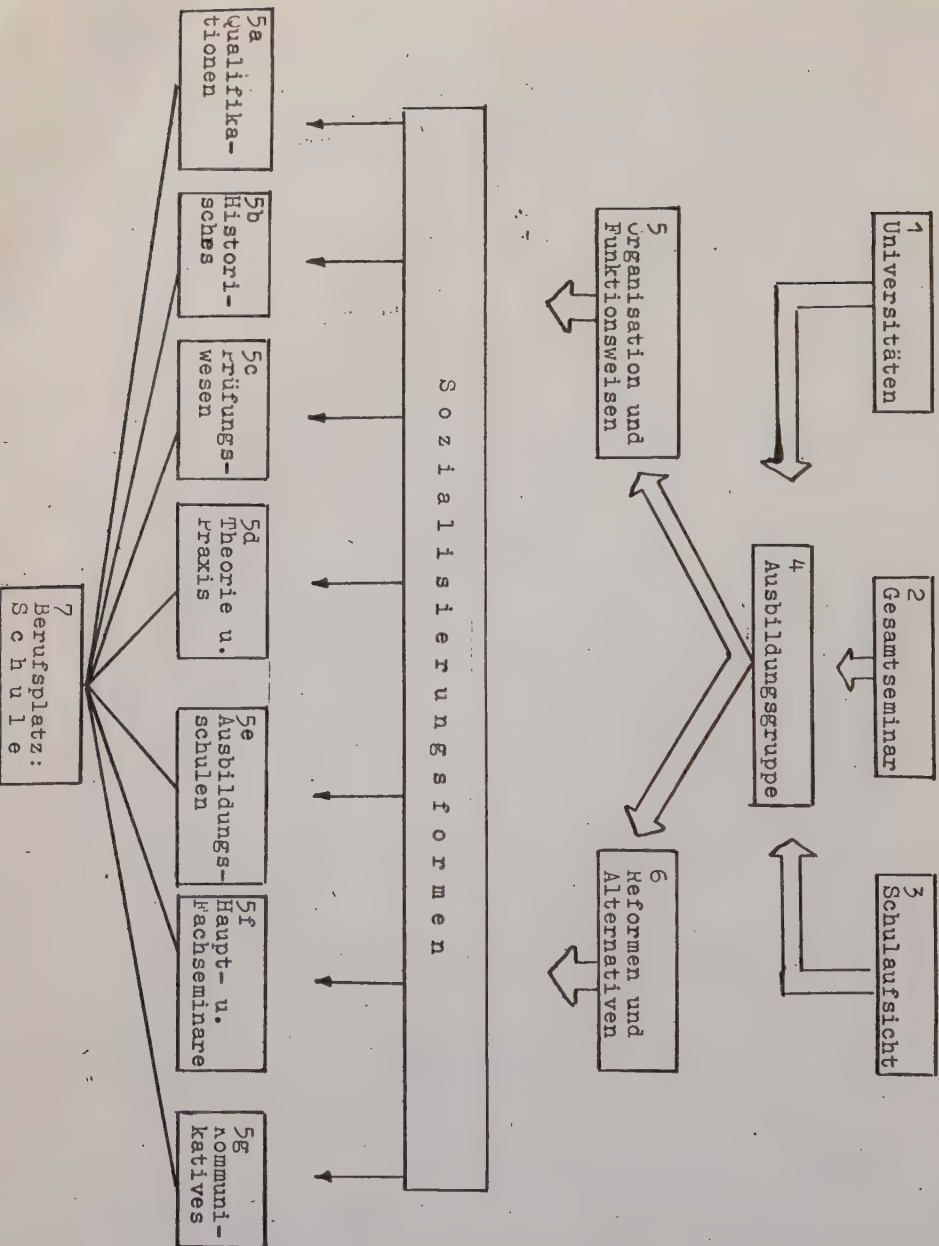


Es ist heute wichtig, eine Mikroanalyse im Ausbildungsfeld zwischen Anpassung als Leitführung und Anpassung als "Persönlichkeitsdeformation" (SUSTECK, 1975, S. 30) in beschreibender und wertender Dokumentation zu geben. Es kann nicht nur so sein, daß die "angstbesetzte Anpassung an vorgegebene Normen und fraglose Akzeptierung bestehender Autoritätsverhältnisse" die "Tendenz zum Konservatismus bei angehenden Lehrern" (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 49) durch den gewaltigen Bildungsverwaltungsapparat vermittelt wird; es müssen auch die helfenden und hemmenden, die begünstigenden und retardierenden Institutionalisierungsmaßnahmen in der K o m m u n i k a t i o n zwischen Referendaren und Ausbildern untersucht werden.

Wird der Lehramtsanwärter nach freiem Universitätslehrgang im Seminar "gemäß Verordnung" wieder zum dummen Schüler (HAMBURGER LEHRERKOLLEKTIV, 1974, S. 105)? Das Seminar zeigt ihm den einzuhaltenden Weg von Schulaufsichtsbehörden bis "hinunter" zu seinem späteren Arbeitsplatz Schule. Durch viele Untersuchungen scheint die Vermutung ernstzunehmen sein, "daß gerade Ängstliche von der größeren Sicherheit des Beamtenberufes angezogen würden" (WEIDENMANN, 1978, S. 39; vgl. Teil III Rekonstruktion).

Berufsverbände, Gewerkschaften und Arbeitskreise (BAK) sind seit Jahren damit beschäftigt, die Zweite Ausbildungsphase der Lehrerausbildung mit Reformvorschlägen und Alternativen zu bereichern, bis es endlich zum neuen Lehrerausbildungsgesetz kam. Auf diese Problematik soll hier nicht eingegangen werden, auch nicht auf Realisierungsversuche ganz anderer Ansätze (vgl. DOKUMENTATION, 1971; KLINK, 1976; b:e 6/1978 Thema; ZfPäd 26.Jg. 1980, Heft 4, u.a.). Diese "Pädagogischen Provinzen" sind keine einheitliche Landschaft einer historisch gewachsenen Lehrerausbildung geworden.

Es gehört demnach weiter zu den Zielen und zur Ideologie des Seminars, daß es Normen hinsichtlich der Disziplin und der Leistung und einer einsichtsvollen Aneignung gesellschaftlicher Bedingungen an den Referendaren weiterleitet.



Problemstrukturen in der Literatur und die
Chance der Erweiterung

Benutzen wir zur konkreten Aufsummung einiger Sozialisierungsaspekte die Abbildung der letzten Seite.

Die Qualifikationen (Kasten 5a), sofern sie sich in den Ausbildungsinhalten manifestieren, sollen in theoretisch fundierter Spezialausbildung gewonnen werden, "in der sich die Studierenden ein terminologisches Vokabular aneignen, über das in Berufskreisen Konsensus herrscht" (SUSTECK, 1975, S. 13). Hier sollen sich "Elemente der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik, der praktischen Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung als Teile eines Ganzen" (STRUKTURPLAN, 1970, S. 221) integrieren.

Es ist in den letzten Jahren erkannt und in der Literatur verstärkt aufgearbeitet worden, daß eine derartig vorwiegend theoretisierende Lehrerbildung ein entscheidender Faktor dafür ist, "daß schon der junge Lehrer schulischen Innovationen gegenüber unsicher ist" (ZIFREUND, 1971, S. 59). Zu diesem Problem haben sich in jüngster Zeit u.a. auch FRECH/REICHWEIN (1977) in guter Zusammenfassung geäußert; ferner GIRSCHNER u.a. (1973, bes. S. 181), REICHWEIN/FRECH (1971), die bereits die Innovationsfreude als Ziel der Ausbildung formulierten, dann SUSTECK (1975), der eine Begriffsgeschichte "Innovation" im Kapitel 1.3. vorlegte und der schon oben zitierte ZIFREUND (1971), um nur einige zu nennen.

Für die Erstellung von Listen der zu fordernden Ausbildungsinhalte und -qualifikationen reichen die literarischen Vorstellungen von Inhaltskatalogen (BIGALKE, 1970, neue Auflage 1979) bis zur Konzeption nach bestimmten didaktischen Strukturgittern (z.B. HARDORFFER, 1974, S. 333 f.).

Wie das Seminar den Traditionen und der Geschichte (Kasten 5b und d) verhaftet ist, zeigt am deutlichsten das zusammengetragene Ergebnis bei HOMFELD (1978). Er beschreibt das weiterhinnige praxisferne Wissenschaftsmodell der Seminare, nach dem der Gymnasiallehrer immer

noch auf Verabsolutierung des fachlichen Charakters besteht und "nicht bereit ist, diesen gegen das fragwürdige Prestige eines Pädagogen einzutauschen" (COMBE, 1973, S. 72). Damit bleibt dem Ausbildungsgruppenleiter noch immer überlassen, in welcher Schwerpunktsetzung er Theorie und Praxis in der Ausbildungsphase zusammenspielen läßt. Vorschläge zu einer sogenannten Verbesserung eines zu befürchtenden "pädagogischen Defaitismus" (DAHRENDORF) gibt es in großer Zahl: sie reichen von grundlegender Ausbildungsreform (z.B. Einphasigkeit) über Mischformen sowie Einzelverbesserungen (z.B. GIRSCHNER, 1973; PATZIG, 1972; ROBINSOHN, 1973, bes. S. 224 ff.) bis zur philosophischen Grundlegung (etwa: BOLLNOW, 1978).

Im Rahmen unserer Arbeit ist es notwendig, die verschiedenen Formen des Prüfungswesens, Zwischen- und Endgutachten, Hospitationen, Hausarbeit, Examenstag usw. (Kasten 5c) darzustellen. Alle Prüfungen, vor allem das Zweite Philologische Staatsexamen wegen des Fehlens geeigneter Aufangberufe für gescheiterte Examinanden, haben die Tendenz, "zu Ausleseinstrumenten zu werden und wirken darum in einer hierarchisch geordneten oder geschichteten Gesellschaft, in der eine beschränkte Zahl von führenden Positionen an Ausbildung gebunden und mit höherem Einkommen, höherem Ansehen und höherer Befriedigung (geringerer Entfremdung) verbunden sind, stets auch existenzbedrohend" (v. HENTIG, 1974, S. 207). Über die Lehrerbeurteilung insgesamt hat nach Sichtung guten Materials METZ (1978) geliefert. Daß die Prüfung zu einem Angstfaktor wird, daß Prüfungen sogar dann noch "ängsten", wenn es keinen Grund gibt (BRÜCK, 1978, S. 29), ist aus der Sicht der Referendare oder derer, die sich in sie hinein- bzw. zurückversetzen, hinreichend dargestellt worden (z.B. sind zu nennen NOWOSADKO, 1973; HAMBURGER-LEHRERKOLLEKTIV, 1974; oder HENNINGSEN, 1973, der allerdings das Thema seines Buches verfehlt, u.a.m.). Aber wie das Was der Prüfungsverfahren den Referendar auf die Berufsrolle hinbildet, ist noch nicht beschrieben worden.

Auch wenn versucht wird, Prüfungsprinzipien mit regulativer Bedeutung aufzustellen, "damit die Prüfung nicht der Willkür und der Zufälligkeit des Augenblicks unterliegt" (LOESER, 1978, H. 2, S. 148), und wenn die "pädagogischen Funktionen des Prüfungswesens" (DERS., 1978, H. 1, S. 12 ff.) betont werden, so bleibt die Prüfung ein "Ausleseinstrument". Der Stellenwert bleibt damit sehr hoch (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 85-105, die objektiv zusammenzustellen wissen). Es bleibt nur noch offen zu klären, wie das Prüfungswesen in seinen einzelnen Zwängen sozialisierend wirkt.

Wie die Ausbildungsschule (Kasten 5e) auf den Lehramtsanwärter einwirkt, ist ebenfalls bei FRECH/REICHWEIN (1977, S. 223-233) zusammengestellt. Weil hier zwei autonome Verwaltungsbereiche mit gleichrangigen, meist aufeinander angewiesenen Leitern zusammenarbeiten müssen, sind gute Zusammenarbeit üblich und zeitweise auftretende Konflikte nur heilsam.

Nachdem auch die Inhalte und Unterrichtsmethoden der Fachseminare (Kasten 5f) vorab in das Theorie-Praxis-Feld eingestellt werden können, wollen wir ausführlicher begründend auf die Kommunikation (Kasten 5g) zwischen Referendaren und Ausbildern eingehen.

Die "Kommunikationsexplosion", die Ende der 60er Jahre begann, hat es mit sich gebracht, daß Untersuchungen immer mehr Licht in den Kommunikationsprozeß gebracht haben (z.B. GOFFMAN, 1971; HABERMAS, 1971; KAHL, 1979, S. 118; MOLLENHAUER, 1973; WATZLAWICK, 1974; BAACKE, 1975, mit Aufarbeitung repräsentativer Literatur, und auch ULICH, 1976). Hier soll bereits vorbereitend gesagt werden, daß pädagogische Unterweisung, und damit auch die Lehrerausbildung, nur kommunikativ verlaufen kann. Diese Kommunikation, besonders geprägt durch Inhalts- und Beziehungsaspekt; interessiert uns in metakommunikativer Aspektierung.

Wie das gesamte Ausbildungsfeld "Kommunikation", seien es Interaktionsstrategien für den Unterricht oder direkt in der Ausbildung, sei es Sprech- und Sprachtraining für

Referendare zur Erlangung von Sprach- und Argumentationskompetenz und Reflexionsvermögen, in allen Seminaren des Landes NRW brachliegt, zeigte eine empirische Untersuchung, durchgeführt von Vertretern aller Schulformen in Köln (April 1980). Die synoptische Auflistung nennt 59 Seminare (für Primarstufe, Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschule) und zeigt nur 4 Nennungen für den kommunikativen Bereich; das ist im Vergleich zu allen anderen thematischen Schwerpunkten aus den Ausbildungsplänen die weitest geringste Nennung. Daß unser Seminar, angeregt durch diese Arbeit mit dem dahinterstehenden Engagement, diese Lücke zu füllen sucht, indem es gezielt die Interaktionsanalyse handlungsorientiert vorantreibt, brachte uns nicht nur das Interesse der anderen Ausbildungsgruppen ein, auch Mithilfeangebote und eine technische Anlage (Videokamera, Recorder und notwendiges Zubehör), die das Gesamtseminar Münster bewilligte.

Zwar ist z.B. über das Hospitationsgespräch geschrieben worden, Unterrichtsanalysen wurden charakterisiert, Beobachtungsfelder diskutiert und Analyseinstrumente angeboten ¹⁾. Auf das Instrumentarium (vgl. GRELL, 1976) kommt es uns primär nicht an; hier soll erörtert werden, w a s in Hospitationsgesprächen, Gutachten, Seminarkonferenzen u.a. passiert und w i e sich dadurch Rollenbeziehungen institutionalisieren und Herrschaft im Sinne der "meisterlichen Lenkung" oder gar der Entindividualisierung ausgeübt wird.

¹⁾ als ein Beispiel der Vorstellung, Diskussion und Replik sei hier verwiesen auf BUNK (1971, 1973), VORMANN (1976) und SCHELTEN (1976, S. 198).

1.3. Projektplanung und Begründung der Autoren- perspektive

Wenn es um Projekte der Handlungsforschung geht, so wird in der Strukturierungsphase in zwei Dimensionen zu denken sein: die horizontale geht vom Arbeitstitel aus, geht über Problemfindungen und Zielfestlegungen zu Kontakten und schließlich zur veröffentlichten Schlußphase (vgl. MOSER, 1975, S. 159 f.); an der Stelle der Projektdurchführung erhebt sich die vertikale Dimension (vgl. GRUSCHKA, 1976, S. 167) mit ihren am Prozeß orientierten Inhalten.

Die in diesem Prozeß begleiteten Referendare bleiben als eine Gruppe konstant; auch wenn sich in zwei freien Arbeitsgemeinschaften Referendare aus anderen Hauptseminaren einfinden, bleibt die ursprünglich zugewiesene Gruppe erhalten. So werden die Monate der Ausbildungszeit zu einer Beobachtungszeit mit unseren Intentionen; der Zeitablauf ist aber wesentlich von ausbildungsgesetzlichen Bestimmungen gegliedert, der aber auch eine brauchbare Strukturierung anbietet. Wir übernehmen den Zeitplan hauptsächlich deswegen, weil in ihm stufig der institutionelle Strang der Anpassung offenkundig wird.

1. Einführungsphase

Die erste Phase soll dem von der Universität kommenden Referendar die Kontaktaufnahme erleichtern; seine ersten Erfahrungen mit der Schulbürokratie sind von Belang. Verschiedene Persönlichkeitswirkungen treffen hier aufeinander, die oft auf Gegenkurs mit den gesetzlich vorgeschriebenen Initiationsritualen sind. Insgesamt soll hier auf den ersten leisen "Seminarschock" geachtet werden, der durch die anfängliche Hospitationsphase verstärkt sein könnte. Der intensive Teil der

2. Sozialisation

beginnt mit erster seminar- und schulpraktischer Tätigkeit und dem "normalen" Ausbildungsunterricht. Der pädagogische Diskurs während der Ausbildungszeit ist herrschaftsbestimmt (Prüfungssituation) und dient deshalb

anstelle einer kritischen Reflexion eher der Anpassung "an vorgeprägte Rollenmuster" (HEINZE u.a., 1975, S. 144). In dieser Phase entstehen die ersten Konflikte der Regelsysteme, Erfolge und Mißerfolge wiegen hier besonders schwer, einige Rollenfestlegungen finden hier erst statt, Interaktionsrituale verfestigen sich, Persönlichkeitsänderungen in starkem oder geringem Maße sind vielleicht die Folge (KAHL, 1979, S. 30 f.). Diese für Referendare unruhige Zeit der Rollenfindung findet einen vorläufigen Abschluß im

3. Zwischengutachten (Internalisation)

in der Mitte der Ausbildungszeit. Führt das Konkurrenzdenken zu gruppendynamischen Konflikten zwischen den Lehramtsanwärtern? Werden persönliche Strategien bei Ausbildern und Auszubildenden die Ritualisierung und Internalisierung verstärken oder aufbrechen? Wie steht es um den "Lernerfolg" der Referendare?

4. Verfestigung

Nach den Zwischengutachten wird die Lernfähigkeit zu untersuchen sein, auch die der Ausbilder. Wie verhalten sich nun die Referendare? Solidarität oder Isolation? Veränderte Interaktionsrituale fallen in die Zeit der letzten Hospitation, der Vor-Examenszeit, der abschließenden Unterrichtsprüfung.

5. Rollenfindung

Zum Schluß interessieren die Fragen, ob die Lehramtsanwärter auch als Studienräte z.A. erlernte Verhaltensmuster beibehalten, und nach der Sozialisationsfähigkeit der Institution Seminar, worauf das Kap. II 5.o. Antwort geben will.

Wer kann nun solche Problematik erörtern?

Da ist zuerst der gesamte "Kopf" der Schulaufsichtsbörden. Sein Interesse an Ausbildung in politischen Zielsetzungen muß sich in Erlassen, Verfügungen, Rundschreiben und dgl. erschöpfen. Diese Geberfunktion ist

am "out-put" interessiert, die dazwischenliegenden Reaktionen und Kanalisierungen bleiben untergeordnet und unbeachtet, solange die pädagogisch-politischen Ziele erreicht werden.

Mitten in der Ausbildung, betroffen und vermittelnd, steht der Seminarleiter (Ausbildungsgruppenleiter); er ist so überlastet (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 217), daß er sich zu metakommunikativen Problemen nur am Rande äußern kann. Außerdem dürfte ihm an einer möglichen Verschlechterung des "Betriebsklimas" bei der Behandlung dieser Problematik nicht gelegen sein.

Auch bei Fachlehrern und Schulleitern dürften Einseitigkeiten vorherrschen. Viele Fachlehrer begegnen den auszubildenden, jungen Kollegen ablehnend ("Ich mach das Pädagogenchinesisch nicht mit") oder solidarisiert ("Ich hab auch so angefangen wie du"): sie nehmen ihn als Neuwissner, Besserwissner und Anfänger.

Darstellungen seitens von Referendaren (oder von gerade avancierten Studienräten) gibt es genug, aber ihre Dokumentationen der Realitäten sind nicht nur von der Fächerwahl (REISS, 1975) abhängig oder gesellschaftsspezifisch (HÄNSEL, 1975) bestimmt, sondern insgesamt wesentlich vom Erfolg, von der Einschätzung zu den Ausbildern und ihrer Beziehungsebene beeinflußt.

Objektivität setzt Abstand voraus. Wie Referendare sind auch die überlasteten Fachleiter (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 202 f., 215 f., 217-223) in den Ausbildungsangelegenheiten mit Herz und Verstand dabei und nicht in der Lage, Metakommunikatives zu erfassen; dazu sollen sie durch unser Projekt erst befähigt werden.

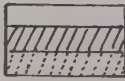
Die beste Chance für die thematische Dokumentation hat der Fachleiter für Allgemeine Pädagogik (Hauptseminarleiter), der in der Inside-Position Zugang und Überblick hat oder sich verschaffen kann, wie es in der nachfolgenden Abbildung (S. 24) verdeutlicht ist. Aus dieser exzeptionellen Stellung ergeben sich die Vorteile hinsichtlich des Handlungsforschungsprojekts.

A1 Seminargremien
allgemein

	Ausb.- schule Lehrer	Refere- ren- dare	Fach- lei- ter	Haupt- seminar
1	Seminarkonferenzen			
2	Teilkonferenzen:			
a			FL/Konferenz	
b		LAK		
c		Fachkonferenz		
3		Vermittlungsausschuß		
4		Sem.-Bezirkskonferenz		

Die Inside - Position des Autors

Legende:



nehmen ständig teil
werden eingeladen
schicken Vertreter

----- direkte
----- indirekte } Information

B1 Veranstaltungen
seminarintern

	Ausb.- schule Lehrer	Refere- ren- dare	Fach- lei- ter	Haupt- seminar
10		Päd.		Woche
11		Pädag./soziale		Woche
12	Gespräche			
13			Studientage	
14		Sekretariatsgespräch		
15		small-talks vor/nach Hospit.		

B2 privat

	Gespräch mit alten Kollegen	-tisch	Stamm -
16			
17			
18			Kegeln
19			

A2 ausbildungsspezifisch

5	Hospitationen allgemein		
6	Fachseminare		
7	AG	AG	
8			Dienstbespr.
9	Gutachten/ Prüfungen		

Zwar sollen für ein Aktionsforschungsprogramm die Vorteile eines Forscherteams nicht geleugnet werden, wie da sind: dialogisches Binnensystem, breite Literaturbasis, Arbeitsaufteilung und -differenzierung, Kontaktmöglichkeiten mit anderen Institutionen oder der Druck des verordneten Lernens. Es sollen aber auch die Vorteile der Einzelposition genannt werden:

1. Es ergeben sich weniger häufig Konflikte im Forschungsfeld, weil die Prozeßbegleitung von "Amts wegen" stattfindet.
2. Hinter der Einzelposition steht kein Interesse der Bürokratie, die Einfluß auf Forschungsergebnisse ausüben könnte (HEINZE u.a., 1975, S. 94 ff.).
3. Die Identität von Beobachter und Beteiligter ist erreicht (vgl. MOSER, 1975, S. 79).
4. Die eigens zu erstrebende Kontaktaufnahme mit dem pädagogischen Feld (MOSER, 1975, S. 148; GSTETTNER, 1975, S. 114 usw.), formell und informell, muß nicht gesucht werden.
5. Die Motivation ist intrinsisch par excellence. Selbst wenn die literarischen Erfolge hinter den Erwartungen zurückbleiben, ist der Eigengewinn sehr hoch; das liegt an der Zielsetzung der Aktionsforschung.
6. Wichtig erscheint mir, daß ein besserer externer dialogischer Kontakt erreichbar ist. Auf die prozeßerschwerende Sprache zwischen Forschern und Praktikern ist häufig in der Literatur hingewiesen worden (z.B. GSTETTNER, 1976; HAAG u.a., 1972; KÖRDES, 1978; MOSER, 1975). Hier ist keine Beobachtergruppe als Störung vorhanden.
7. Daher hat die beobachtete Gruppe nie das Gefühl der Kontrolle, nicht nur nicht der Bürokratie (Punkt 2), sondern auch nicht des Lernerfolgs, da die Gleichberechtigung gegeben ist (HAEBERLIN, 1975, S. 671).

Andere Gründe, z.B. der fehlende Zeitzwang des Projekts oder schnellere Evaluationsmöglichkeiten, erscheinen nicht so bedeutsam wie die oben genannten, die die

eigene Position zu dieser Arbeit beleuchten sollen.

Vorteile für dieses Vorhaben liegen nicht nur in der eigenen Person, sie sind auch vom Seminar Rheine als günstig anzusehen. Das Seminar, das seine Ausbildungsschulen in einem Umfang bis zu 35 km aufzusuchen hat, ist der Gefahr der Anonymität der Fachleiter ausgesetzt. Deswegen sollen informelle und formelle Veranstaltungen, von denen noch zu reden sein wird, verstärkt eingesetzt werden, um dieser Gefahr zu entgehen.

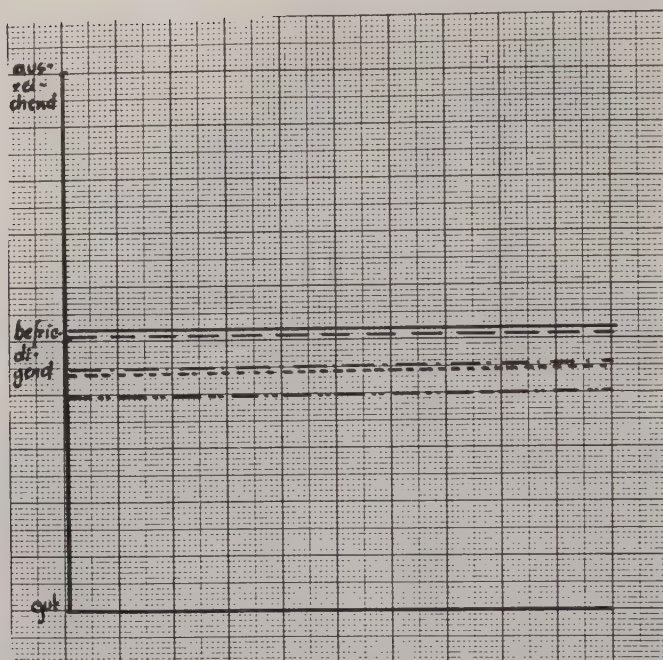
Eine Tabelle über die Zeit, in der die Ausbilder in ihrer derartigen Dienststellung sind, ist aufschlußreich für die Ausbildungsgruppe (S. 27). Das Seminar, 1975 gegründet, ist im Bereich Westfalen-Lippe mit den "jüngeren" Ausbildern besetzt (Durchschnitt: 3,82 Jahre im Ausbilderdienst), wenn man unter den 17 Ausbildungsgruppen einen Vergleich anstellt.

Von dieser Konstellation versprechen wir uns große Einflußmöglichkeiten innerhalb des geplanten Prozesses; Wir erwarten höhere "Lernbereitschaft" bei den Praktikern, zumal 11 Fachleiter in dieser Zeit eingestellt wurden, die auch erst selbst einen Rollenverfestigungsprozeß mitmachten. Wir erwarten letztlich ein ehrliches feed-back aller eingesetzten Instrumentarien auf diskutativer Ebene, weil jüngere Ausbilder weniger "Persönlichkeitsverfestigungen" durchgemacht haben.

Ein letzter Grund soll noch erwähnt werden, obwohl er sich erst in der Zeit nach den Zwischengutachten ergab: die nach organisatorischen Gesichtspunkten (zensural willkürlich) vollzogene Gruppenaufteilung der Referendare überantwortete mir die leistungsschwächste Abteilung: Sie hatte eine Durchschnittszensur von 3,04 (durchgezogene Linie; Tabelle S. 28), während die vier anderen Gruppen deutlich darüber lagen.

Bezirksseminare Westfalen - Lippe			
Ausbildungsgruppe	Gründungs- jahr	Dienststellung seit	
		Monaten	Jahren
Gesamtseminar Arnsberg:			
Arnsberg	1973	42,94	3,58
Bochum	1930	92,59	7,71
Dortmund I	1949	95,81	7,98
Dortmund II	1952	120,28	10,02
Hagen	1962	68,75	5,73
Hamm	1964	70,63	5,88
Siegen	1972	60,20	5,01
Gesamtseminar Detmold:			
Bielefeld	1937	70,11	5,84
Detmold	1975	48,09	4,01
Minden	1976	29,07	2,42
Paderborn	1957	67,53	5,62
Gesamtseminar Münster:			
Bocholt	1976	44,68	3,72
Gelsenkirchen	1973	54,24	4,54
Münster I	1928	97,09	8,09
Münster II	1951	126,32	10,52
Recklinghausen	1947	77,38	6,45
Rheine	1975	45,84	3,82
Tabelle: Übersicht der durchschnittlichen Zeit, seit die Fachleiter im Seminar tätig sind; gerechnet bis zum 1. Januar 1980; Angaben errechnet aus "Phi- lologen Jahrbuch" (Kunzes Kalender), 78. Jahr- gang, Landesausgabe NRW, Schuljahr 1978-79, Köln - Münster 1979			

Unter diesem Aspekt ist die weitere Entwicklung ge-
rade dieser Gruppe von Referendaren (vgl. Auswertung in
II Kap. 3.2. und 5.0.) besonders interessant.



2.0. Herleitung der Methode

2.1. Aktionsforschung als besondere Form der Betroffenheitsanalyse

Keine Methode ist absolut, da sie sich von den Zielen her bestimmt (vgl. MOSER, 1975, S. 128). Sie nimmt Erfahrungen auf, sichert sie und öffnet sie den Kontrollverfahren. Aber Methode ist keine starre Meßlatte, die an jedes Forschungsprojekt angelegt werden kann und Forschungsziele und -ergebnisse vorzeigt; sie ist - um im Bild zu bleiben - eine modellierbare Latte, die Krümmungen, Überbrückungen und Verwicklungen zu messen instande sein muß, will sie genaue Ergebnisse liefern.

Für unsere Untersuchung muß die Methode nicht nur auf den zu untersuchenden Gegenstand Rücksicht nehmen, sondern auch die ablaufende Prozeßzeit, das Forscher - Praktiker -Gespann, das Feld der Institutionen und das Zusammenspiel der Instrumentarien berücksichtigen. Was ist unter dem Begriff der Untersuchung der "dienstalltäglichen" Kommunikationswelt der Ausbilder zu verstehen?

Diese Arbeit hat bislang behauptet, daß das Ausbildungsseminar ein Sozialisator im Sinne pädagogischer Herrschaftssysteme ist. Die Problemstrukturen aus der Literatur und die wichtige Erweiterungsnotwendigkeit, die sich trotz des Unbeachtetseins - nein besser: deswegen - zum stringenten und wirksamsten Sozialisator herausstellen werden, ließen die *H y p o t h e s e* formulieren, daß der seminarinterne Ausbildungsbetrieb besonders geeignet sei, die Referendare zur Anpassung zu drängen und ihre Innovationsbereitschaft und Persönlichkeit zugunsten einer sogenannten "klar umrissenen Berufsrolle" (REICHWEIN/FRECH, 1971, S. 20) zu unterdrücken. Als Basisaussagen dieses Phänomens ist die bereits zitierte und leicht zu erweiternde Literatur zu nennen. "Gibt es ein Konzept von Lehrerbildung, aus

dem Lehrer entstehen, die unter den herrschenden institutionellen Bedingungen in der Schule nicht in kurzer Zeit 'abgeschliffen' werden oder die die Schule wieder verlassen?" klagen resignierend BOEHM/SCHABLOW, 1977 (S. 305).

Unsere Untersuchung zeichnet die praktischen Tätigkeiten nach, um neue Situations- und Handlungsdeutungen zu finden, egal ob es sich um überraschende Praxiszusammenhänge oder um generelle Uminterpretationen bekannter Alltagsbezüge handelt. "Wesentlich ist, daß im Kontext der Untersuchungstätigkeit gerade die Lebensweltdeutungen, die gewöhnlich den für selbstverständlich erklärten Rückhalt der gesellschaftlichen Alltagspraxis ausmachen, als fragwürdig thematisiert werden" (HEINZE u.a., 1975, S. 25).

Die empirisch-pädagogische Forschung, die um 1960 "aus der Rolle eines von wenigen Spezialisten gepflegten Sonderzweiges heraustritt" (KLAFKI, 1976, S. 32), hat heute einen zu euphorisch ausgestellten Kredit abgewirtschaftet. Empirie stellt Daten zusammen, keine Prozesse. Das Programm einer handlungsorientierten Forschung hat erfolgreiches wissenschaftliches Handeln umgeformt, man liest sogar von "Ablösung" (HAEBERLIN, 1975, S. 653) methodischer Programme. Die literarischen Repliken zwischen HAEBERLIN (1975, S. 653-676) und BLANKERTZ/GRUSCHKA (1975, S. 677-686) oder zwischen KLAFKI (1976, S. 97-116) und RADTKE (1975, S. 11-25), letztere dargestellt und eingeordnet von WELLENREUTHER (1976, S. 343-356), - diese literarischen Repliken haben nicht nur das Fundament pädagogischer Handlungsforschung gefestigt, sondern auch die empirisch-analytische Forschung präzisiert und aus der (bislang vermeintlichen) Stagnation herausgeführt. Demnach bietet sich kein Ausweg aus dem vorher erkannten und prognostizierten Dilemma an, "herkömmliche Paradigmen empirischer Kontrollforschung aufzugeben und sie durch handlungs- und aufklärungsorien-

tierte Untersuchungsmodelle zu ersetzen" (HEINZE u.a., 1975, S. 19). Die Verbindung der beiden zitierten Attribute von Handlung und Aufklärung bekommt durch die Kopula einen dependenten Charakter, der so einschränkend nicht haltbar ist. Auch die empirische Basisuntersuchung kann der emanzipatorisch-kritischen Pädagogik Hilfen geben, indem sie Aufklärung über die Erklärung und Entschleierung bis zur Veränderung von Bewußtheiten treibt (vgl. auch ULLICH, 1974, S. 65).

Der empirisch-analytischen Methode wird vorgeworfen, daß sie ein Prozeß der Beschreibung, nicht des Wertens ist. Da genügt es noch nicht, wenn sich empirische Forschung gesellschaftskritisch gibt. Auf den aus der Aktionsforschung "herüberzuholenden" Begriff des Betroffenseins muß hingewiesen werden.

Es ist wichtig, daß statistisch auszuwertendes Material nicht durch "Verordnung" seitens einer Bürokratie entsteht, dann wird jede Sichtung der Tatsachen, da der Beobachter selektiv vorgeht, zur Ideologie (GSTETTNER/SEIDL, 1975, S. 38-43).

Wenn sich durch das Beteiligtsein (S. 25) auch oftmals post factum eine gehaltvolle Schlußinterpretation ergeben kann, so läßt das Teilnehmen während des Prozesses auch eine Aktivität während der Anwesenheit zu. Hier kommt das "fragwürdige", noch nicht geglättete Problem der Störung durch Beobachtereinfluß auf den Tisch. Das eigene Betroffensein wirkt in unserem Falle mildernd, natürlich. Es ist richtig und noch zu erörtern (I Kap. 2.3.), daß das Anliegen der Untersuchung durch den von außen kommenden Beobachter (ob Person oder Medium) gestört oder beeinträchtigt werden kann, weil er die Unbefangenheit den zu Beobachtenden nimmt; aber ein Ausbilder unter Ausbildern (also auch eine "dienstliche" Betroffenheit!) schafft Objektivität, sachlich kundige Selektion, Blickreichtum und Unbefangenheit. So bleibt das Lernen der Betroffenen nicht nur auf der Seite des

Beobachters, sondern auch auf der der zu Beobachtenden (vgl. z.B. HEINZE u.a., 1975, S. 215), weil Rückmeldungen in Zwischengesprächen nicht nur möglich, sondern sogar erwünscht und in vielen Situationen vonnöten sind. Damit wird die Betroffenheit (S. 24) zum Prozeß des Wertens. Die Kennzeichnung der dienstangewiesenen Lebenssituation wird durch die Benennung zum Forschungsfeld in jedem Falle bedeutsam für die Betroffenen.

Unter der Perspektive des schon beschriebenen Theorierahmens soll das Datenmaterial kritisch ausgewertet werden (theoriegeleitete Analyse). Unter der Perspektive des möglichen praxisrelevanten Handelns der allseits Betroffenen werden darüber hinaus besondere längsschnittige Problemaspekte herausgewählt und in den laufenden Prozeß eingebracht. Diese zweite Analyseform ist für die Ausbilder insofern besonders wichtig, weil hier - für die Betroffenen zum ersten Male - das Ineinander von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung geschieht.

2.2. Das Moment der Begleitung

Wir können den gesamten hohen Schwung der Handlungsforschung, Personen und Institutionen ändern zu können (vgl. GSTETTNER/SEIDL, 1975, S. 120-122; aber: MOSER, 1976, S. 367), nicht aufgreifen, weil die "Betroffenen" nicht im strengen Sinne educandi sind, zumal sie auch in den institutionellen Grenzen verhältnismäßig wenig Freiraum haben. Handlungsforschung erfordert Handlungsspielraum, der ist aber nicht immer wünschenswert weit genug (II Kap. 5.o.).

Es wird noch gezeigt (I Kap. 2.3.), daß "eine herausgehobene Stellung in der handlungsorientierten Evaluation" (HEINZE u.a., 1975, S. 193) der teilnehmenden Beobachtung zukommt. Im nächsten Kapitel wird mehr Wert auf das Nomen gelegt werden, hier soll das Adjektiv abgegrenzt und dadurch profiliert werden ¹⁾).

Das Phänomen der Teilnahme oder Beteiligung ²⁾ liegt, wenn wir es konkret an das Konzept von GRUSCHKA (1976) anbinden, allen vier Regulativen (S. 98-112) zugrunde. Der begleitende Teilnehmer kann einmal seine Beobachtung "aus der Vogelperspektive" gewinnen oder "von außen", um einen quasiobjektiven Standpunkt innezuhaben; diese oder eine ähnliche Situation darf hier nicht gemeint sein.

Der weitere mögliche Standpunkt des Beteiligten kann das "Mitten-in" (S. 24) sein, wobei Evaluateur und Evaluierter erkenntnislogisch dennoch getrennt sind, aber nicht mehr pädagogische Pole bilden sollten. Damit eröffnet sich dem Beteiligten ein "introspektives Konzept" (H.E.RICHTER), das sich am Prozeß orientieren kann. In unserem Fall kann die begleitende Kommunikation eine Methode des Verstehens exzeptionell sein, weil

¹⁾ Wie selbst der Lehrer durch teilnehmende Beobachtung "rationale Interaktion" fördern kann, zeigt in Unterrichtsbeispielen GRUNDKE (1975, S. 84 f.).

²⁾ Der große Duden, Bd. 8, 1964, S. 151, setzt beide Begriffe bedeutungsgleich.

die folgenden Aufgaben des Beobachters erfüllbar sind:

1. die Problemlage der Beteiligten kann verständnisvoll ermittelt werden;
2. die "Ermittlung des Handlungs-codes" und "ihre Handlungsperformanz" (GRUSCHKA, 1976, S. 157) sind durch die "Betroffenheit" (d.h. auch Aktivität) gewährt (vgl. dazu HEINZE u.a., 1975, S. 193).

Über eine Problematisierung hinaus soll durch Gespräche etc. prozeßbegleitend eine Problemlösung versucht werden. In welcher Form diese Gespräche stattfinden, wird zu erörtern sein. Dadurch wird eine Laborsituation vermieden (GRUSCHKA, 1976, S. 106-108), wobei die Begleitung wegen der festen institutionalisierten Gremien (Grenzräume) als prozeßbegleitende Mitwirkung und Einwirkung (ebda. S. 111) versucht werden soll. Das lenkt erneut das Augenmerk auf die Kommunikation zurück (ebda. S. 102 f.) und damit zur Aufgabe, wie die begleitende Beobachtung als prozeßbegleitende Einwirkung ihr Ziel erreichen kann.

Weinberg und Williams haben in einem Aufsatz über "Soziale Beziehungen zu devianten Personen bei der Feldforschung" (in: FRIEDRICHS, 1973, S. 83-108) den Forscher charakterisiert, der sich in fünf Phasen "als Mitglied der untersuchten Gruppe" (S. 83) präsentiert, wie er seitens der Beobachtungspersonen, von Außenstehenden und sich selbst betrachtet wird. Aus der Übersichtstabelle (ebda. S. 86) kann ersehen werden, daß jeglicher Voyeurismus, fremdes Prüfersein oder desertierendes Pseudo-Akademikertum in unserem Feld vermieden wird zugunsten eines assimilierten "gewöhnlichen Mitglieds" (ebda. S. 86), das weder als Eindringling noch als fremder Informationsverkäufer die Beziehungen zwischen den zu beobachtenden Personen objektiv zu betrachten hat. Dabei wird von den Autoren als wichtig herausgestellt (ebda. S. 86 f.), daß der Beobachter

nicht in das zu begleitende "Feld" eintaucht und "hinterher" wieder grüßend verschwindet, sondern Glied dieser Personengruppe bleiben wird.

Wie haben bislang versucht, die gewählte Methode von den Zielen her und der Position des Autors (I Kap. 2; 1.3.) her zu begründen. Daß sich beide Punkte in diesem Kapitel berühren, läßt sich nicht vermeiden. Stellen wir abschließend die Grundüberlegungen auf methodologischer Ebene zusammen:

1. Die Problemlösung

Es soll eine Problemlösung im Handlungsfeld Seminar versucht werden. Hierbei geht es uns nicht darum, die Institutionstheorien oder die Forschung der Ausbildungskriterien in den Vordergrund zu stellen; derartige Lesererwartungen würden enttäuscht. Wir betrachten ein Problem, nachdem es aufgezeigt ist, dann als gelöst, wenn dieses Problem möglichst objektiv als solches benannt ist und etwaige Folgen für die Strategien zur Behandlung (Vermeidung, Lösung) dieser aufgezeigt sind.

2. Die Begleitung

Wir haben bereits zu begründen versucht, daß ein Hauptanliegen die Verringerung der distanzierten Position zum Untersuchungsfeld ist. Die Subjekt - Objekt - Beziehung bleibt im erkenntnislogischen Bereich theoretisch bestehen; anzustreben ist ihre Dipolarität in handlungsorientierter pädagogischer Absicht. Das wird in drei Belangen zu erreichen versucht:

- Bedingungen, die sich aus Vorplanung und Nachinterpretation ergeben, sollen mitdefiniert werden;
- Gegenstände, Instrumentarien werden vom Beteiligten konstituiert;
- Verantwortlichkeit für den Ablauf wird übernommen. Das geht in doppelter Hinsicht gut, weil einerseits die Inside-Position (S. 24) deutlich ist, anderer-

seits die "unterrichtende" Tätigkeit weitergeht.

3. Die Teilnahme

Die Teilnahme, die durch die Kennzeichnung einer "Alltagssituation" als Forschungsfeld Bedeutung gewinnt, ist eine Form des Dabei-seins, das wiederum ein Eingreifen ermöglicht.

2.3. Teilnehmende Beobachtung als exzeptionelles Programm

Der teilnehmenden Beobachtung kommt "eine herausgehobene Stellung in der handlungsorientierten Evaluation (HEINZE u.a., 1975, S. 193) zu. Eine Laborsituation, die den Forscher abgerückt als objektiven Beobachter und Evaluateur gegenüber dem zu erforschenden Objekt zeigt, schafft nicht nur räumliche Distanz. Auch ein sprachliches Gegenüber, geschaffen durch Tabu- und Codesprachen (vgl. HOHENADEL, 1976, S. 338), ist nicht nur eine Angelegenheit des wissenschaftlichen Stils, wie BRÜGELMANN (1976, S. 23) glaubt, sondern auch und vor allem eine der sprachlichen Kompetenz des Rezipienten. Daß die "herrschaftsfreie Kommunikation", die angestrebt wird, einem natürlichen Hierarchiegefälle zumindest des Wissens weichen muß, weil Forscher zuzeiten eingreifen müssen (Planung, selektive Beurteilung und Deutung), ist eine Tatsache, die eine Anfangsentstäuschung werden kann (vgl. HAAG u.a., 1972; RATHMAYR, 1976, S. 375).

Diese nach einer Binsenweisheit klingende Sentenz bekommt dann ihren Inhalt, wenn die potentielle Leserschaft nicht über den tatsächlichen Rezipientenkreis hinausgeht. Lernen kann dann einsetzen, wenn Problemlösungsstrategien angeboten werden für die, die sich in diesen Problemstrukturen wiedererkennen.

Die teilnehmende, begleitende Beobachtung dient in ausgesprochenem Maße unserem Untersuchungszweck, soll systematisch geplant und systematisch aufgezeichnet werden. Das setzt eine Selektion des zu Beobachtenden und des Beobachteten voraus; hier wird keine Resignation eingegeben (MOSER, 1975, S. 133), sondern zugunsten des Zwecks eine genauere und zielstrebigere Beschreibung propagiert, aus dem der Plan und letztlich der Leitfaden des Dokumentationsteils resultieren.

Bei den Beobachtungen z.B. von Unterrichtsbesprechun-

gen, seminarinternen Veranstaltungen oder Examen geht es also bewußt nicht um "Breitbandanalysen", so daß eine technische Beobachterapparatur aus mehreren Gründen unnötig bzw. hemmend erscheint:

1. Das zu beobachtende Geschehen ist vorherrschend Kommunikationsgeschehen innerhalb einer geschlossenen Zeit. Eine technische Mitschau könnte sich auf formelle und informelle Veranstaltungen nicht anwenden lassen, da nichtöffentliche, ständig wechselnde Räumlichkeiten einen derartigen Einsatz verhindern (SWI-TALLA, 1977, S. 138 ff.).
2. Eine Apparatur stört als Beobachter den natürlichen Kontext; ein Nachteil, der gerade unter Begründung der Autorenperspektive (S. 21-28) schwer wiegen würde (ZIEFUSS, 1978, S. 103).
3. Wenn technische Beobachteraugen den Vorteil bei Mehrfaktorenanalysen haben (BRUNNER, 1976, S. 99), so kommt es uns nicht auf empirische Datensammlungen an, sondern es geht um handlungsforschende "engagierte Analyse" (H.E.RICHTER), die mit allen ihren Vorteilen gerade gegen einen "Stimmungsverlust" (BUNK, 1973, S. 666) ankämpft.

Eine "systematische Langzeitbeobachtung", die sich wie in unserem Fall bei der Erforschung geschlossener Sozialgruppen bewährt hat (HELLER/ROSEMAN, 1974, S. 36 f.), kann am Selektionsprogramm wiederholten Prüfungen und Kontrollen hinsichtlich der Gültigkeit und Genauigkeit standhalten (ATTESLANDER, 1969, S. 126 f.).

Mit diesem Konzept der wissenschaftlichen Beobachtung (vgl. HELLER/ROSEMAN, 1974, S. 29; LACEY, 1979) tritt kein Experte in die zu untersuchende Gruppe, sondern ein "Betroffener", der in beschreibender, partei-nehmender Analyse letztlich auch einen "Selbsthilfeversuch" (RICHTER, 1978, S. 22) darstellt. Selbst- und

Fremdbeobachtung zusammen ergeben erst das angestrebte Ziel; repräsentative Daten sind somit überflüssig, da jeder Untersuchte einzelne Aussagen zulässt, die internalisierte Normen für Rückschlüsse offen bereithält.

Die teilnehmende Beobachtung, protokolliert in freier oder gebundener Form (KECK, 1973; vgl. I Kap. 3.2.2.), läßt sich situativ verändern und kombinieren mit anderen Methoden, solange keine Störungen die Folge sein werden. Der Vorteil liegt in einer selektiven Informationssammlung danach in den Daten aus einer Hand (vgl. FRIEDRICHS/LÜDTKE, 1977). Diese Freiheit soll nicht eine grenzenlose Vielfalt der Beobachtungen meinen, so daß die Fehler besonders zu beachten sind (vgl. hierzu I Kap. 3.2.1.).

Die teilnehmende Beobachtung, zumal an dieser Stelle auf dem Attribut der Akzent liegen soll, wird hier nicht als Methode der Evaluation dargestellt, sondern als der Zugang, das exzeptionelle Programm der Aktionsforschung. Die verwirrende Fülle, die gerade angesprochen war, bekommt die Zielgerichtetheit bereits im Beobachtungsgegenstand, der eingeengt wird durch das thematische Konzept der Anpassung der Referendare an bestimmte Verhaltensmuster des Lehrerprofils. Alles, was dieser Zielrichtung dient, soll mit verschiedenen Instrumentarien (I Kap. 3.2.) beobachtet werden, nicht im Sinne einer quantitativen Erhebung, sondern im Sinne deutungsrelevanter Dinge, die während des begleiteten Prozesses der Analyse unterworfen werden sollen. Damit wird die teilnehmende Beobachtung in ein Feed-back-Verfahren (spiralig) eingefügt.

3.0. Wissenschaftspraktische Begründung

3.1. Das interaktionistische Grundkonzept und der Begriff der Handlung

Wir blenden zu Beginn dieses Kapitels die bereits erwähnte Hypothese ein, daß der seminarorientierte Ausbildungsmodus besonders geeignet sei, den Referendar "zu einem perfekten Rollenträger" (GIRSCHNER/WOLDT u.a., 1973, S. 67) im Sinne der Macht ausübenden Bürokratie zu machen, anstatt ihn anzuleiten, ein innovativer, kritikfähiger Lehrer zu werden, der sich über die praktische Isolierung des Ausbildungsfachlichen hinaus dem gesellschaftlichen Kontext öffnen könnte. Es ist eine vorerst behauptete These, daß gerade "der pädagogische Diskurs während der Ausbildungszeit (zweite Phase) ... wenigstens teilweise herrschaftsbestimmt" ist (HEINZE u.a., 1975, S. 144) und dieser daher bei angehenden Pädagogen eine pädagogische, kritische Reflexion zugunsten einer Anpassung an vorgefertigte Rollenmuster verhindert. An dieser Stelle fällt mir eine Fabel von Pestalozzi ¹⁾ ein:

"Ein Zwerg sagte zum Riesen: 'Ich habe mit dir gleiches Recht.' Der Riese erwiderte: 'Freund, das ist wahr; aber du kannst in meinen Schuhen nicht gehen.'"

Nach der Studentenzeit lernt der Referendar "schulmäßig" in kommunikativen Systemen. Daher haben wir den interaktionistischen Ansatz ²⁾ gewählt; er "untersucht die Wechselwirkungen zwischen Umgebung des Subjektes, dessen Bewußtsein und dessen Handeln, indem er die sich

¹⁾ Werke Bd. 4, S. 74, Consortium AG, Zürich 1972

²⁾ Wir wollen im weiteren SCHREIBER (1977) folgen, dem es in umsichtiger und literatur-aufbereitender Art gelungen ist, den Interaktionismus gezüglich seiner Handlungsrelevanz darzustellen. Der Arbeit gelingt es, das Verhältnis zwischen der Alltagspraxis des Individuums und seiner gesellschaftlichen Praxis zu bezeichnen.

zwischen Subjekt und Umgebung schiebenden Handlungsprozesse untersucht, in denen das Subjekt sein Verhältnis zur unmittelbaren Umwelt äußert" (SCHREIBER, 1977, S. 17).

Der angesprochene Gegenstand der pädagogischen Interaktion läßt sich an dieser Stelle durch ein paar Fragen angeben: Inwieweit findet reflexives soziales Handeln einer einseitigen "Führung" statt? Sind die mitgegebenen Rollenbeziehungen stabil und unaufweichbar, oder aber veranlassen die Ausbilder ihre Lehramtsanwärter zu prinzipiell reversiblen Interaktionsbeziehungen? Erhalten Referendare rollenkonforme, anpassungsbedingte Verhaltensmuster und damit die Hinwendung zur Privatisierung im späteren Schulleben, oder finden sie aufgrund reflexiver kognitiver Schemata einen innovativen Weg?

Von dem erfragten Gegenstand her ist das erkenntnisleitende Paradigma ableitbar. Das Bezirksseminar hat mit Erfolg den meisten Reformen "standgehalten", wie HOMFELD (1978, S. 109-129) betont. "Die im Laufe der Geschichte durchgesetzten und als wirksam identifizierbaren Regelsysteme sind Resultat der jeweiligen Organisation gesellschaftlicher Beziehungen" (ULICH, 1976 b, S. 42). Damit ist auf makrosozialer Analyseebene des Paradigmas die Stabilität der Institution Ausbildungsseminar ein Ausdruck bestimmter Machtverhältnisse, deren Entstehungsbedingungen und Auswirkungen in der oben zitierten Literatur (vor allem HOMFELD) erörtert werden.

Auf mikrosozialer Ebene nähert sich das Paradigma dem stabilitäts-orientierten Interaktionsmodell an, weil hier die zu untersuchenden Gespräche durch Rollenerwartungen bestimmt sind. Aber diese Beziehungen sind nur Ergebnis eines vorläufig gegebenen, konsensstabilisierenden Übereingehens, da die Rollenerwartungen nicht auf stabile Strukturen zurückzuführen sind, sondern sie sind "aus den diesen zugrundeliegenden Handlungen rekonstruierbar" (ULICH, 1976 b, S. 45).

Die dritte Analyseebene (intrapersonell) beschreibt und benennt die Begriffe der Eigenschaften. Die von uns zu beobachtenden Interaktionen sind Abhängigkeitsbeziehungen, damit unter anderem von Lob und Tadel abhängig. "Die in einer Interaktionssituation bestehende Machtstruktur bestimmt nicht nur das Ausmaß, in dem die Mitglieder sich gegenseitig Eigenschaften zuschreiben können, sondern auch die Dimensionen der Eigenschaften" (ebda., S. 47). Damit biegt sich das Paradigma dem oben erwähnten Gegenstand pädagogischer Interaktion zurück.

Hier wird das interaktionistische Verhalten, das sich auf subjektiv erfahrene und "real empfundene Wirklichkeit des Alltags" (SCHREIBER, 1977, S. 17) rückbezieht, erfahrbar und greifbar. Dieser Ansatz will damit die Zusammenhänge erfahren, in denen das Subjekt steht; Zusammenhänge des Mittelfeldes von subjektiv erfahrener Umwelt und den Institutionen, die durch Normen, Muster und Erwartungsprojekten strukturiert sind. Es geht dem interaktionistischen Ansatz also darum, "nicht durch Daten aus zweiter Hand etwas zu wissen über die primären Lebensfelder und Interaktionszusammenhänge, sondern einzutauchen in die Welt derer, deren Handeln erforscht werden soll, d.h. im günstigsten Fall deren Alltagserfahrungen zu teilen" (SCHREIBER, 1977, S. 18).

Ausbildungsrelevantes Handeln wird in jeder Aktion neu ausgehandelt, weil es die prozeßhaften Züge von Subjekt und seinem Umgebungsfeld behandelt. Handeln, wie es hier relevant ist, ist "zu verstehen im Zusammenhang spezifischer Lebensfelder und -situationen, konstituiert durch Normen, materiale Bedingungen und gegenläufige, sich aufhebende, verstärkende oder aneinander abarbeitende Erfahrungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Rollen" (SCHREIBER, 1977, S. 115).

In den interaktionistischen Ansätzen hat BAACKE es nicht verstanden (ULICH, 1976 b, S. 71 f.), seinen formal-kategorialen Ansatz auf die Lebenswelt zu übertragen. Auch MOLLENHAUER (vgl. ULICH ebda., S. 93 - 100)

mußte scheitern, wenn er die Erziehung nach dem Vorbild wissenschaftlicher Dispute charakterisierte, aber diesem kommunikativen Konzept keine abgerundete Klarheit geben konnte. Der Diskurs zwischen Lehrer und Schüler ist durch "Herrschaftsautorität" (MOLLENHAUER, 1973, S. 62) und Wissensdistanz zu sehr dem schulischen Alltag enthoben, als daß er verifiziert werden könne. In unserem Vorhaben kann der "Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht" (MOLLENHAUER ebda., S. 67 f.) werden, weil Herrschafts- und Wissensdistanz verringert sind ¹⁾ und in jeder erzieherischen Gesprächssituation erneut ausgehandelt wird.

Die besondere Bedeutung der gültigen Sprachmuster hebt SCHREIBER hervor, wenn er Meads Handlungsbegriff zitiert, der zwischen spontaner Wahrnehmung und Interpretation und der Orientierung an institutionalisierte Symbolsysteme angelegt ist. Einen Schritt weiter auf die Praxis tut BLUMER (1973, S. 121), wenn er sich der alltäglichen Wirklichkeit durch "Exploration" und "Inspektion" nähern will; damit ist er bei der forschenden Insider-Position, die für uns so ausschlaggebend ist.

Eine paradigmatische Übertragung dieser formal-kategorialen Ansätze auf konkrete Lebensbereiche findet bei Mead und Blumer nicht statt. SCHREIBER findet die alltagspraktische Legitimation interaktionistischer Konzepte beispielhaft bei Matza, Goffman und Lofland (Bibl. vgl. SCHREIBER, 1977, S. 131-135) verwirklicht, deren Programme zur Handlungstheorie dargestellt werden.

Wir sind bis hierher Schreiber gefolgt, um das Inside-Image nicht nur von der exzeptionellen Stellung des Systems (I Kap. 1.3.) zu begründen, sondern auch von der Handlungstheorie, das sich in unser Konzept bewußt schlüssig einfügt. Hier wollen wir ihn aber auch verlas-

¹⁾ Grundlegendes zu einem in unserem Sinne pädagogischen Diskurs: im Kapitel II 2.2. dieser Arbeit.

sen, um eine nunmehr spezifische Übertragung auf den uns eigenen Lebensbereich (Ausbildung) zu präparieren ¹⁾. Schreiber dienten die genannten Autoren vornehmlich zur Legitimation von Interaktionismus auf Handlungs- und Gesellschaftstheorie, uns geht es vornehmlich um die Erhellung der kommunikativen Situation im Ausbildungsbe- reich, die im folgenden konkretisiert werden soll. Dazu bedienen wir uns der kommunikativen Grundkonzepte beson- ders von AHLBORN, BAACKE, GOFFMAN, BADURA und WATZLA- WICK.

Zwei mögliche Einwände müssen zurückgewiesen werden, bevor sie geäußert sind; der erste durch Bejahung zum Versuch der Bewältigung, der andere durch Verneinung.

1. Der Reichtum der den Handlungsbereich bedingenden Kon- stituenten scheint die präzisen Grenzen zu verwischen. Sie sollen selektiv beurteilt werden, wenn sie nicht die Interdependenzen mehrerer Untersuchungsfaktoren einengen.
2. Die kommunikative Erfahrung muß durch biographische Dimensionen erweitert werden. Fallanalysen (vgl. auch WEIDENMANN, 1978; II Kap. 2.2.4.) sind wichtig, da sie exemplarisch "in einer Person" Sozialisations- zwänge durchlaufen. Sie bleiben unbeachtet, wenn sie intrapersonell sind, d.h. strukturell vor aller Hand- lung relevant sind.

Unser Handlungsbegriff, der von der Dyade Erfahrung (inside) und Erkennen profiliert ist, soll interaktio- nistisch auf die Ausbildungssituation angewendet wer- den. "Eine interaktionistisch orientierte, verstehende Pädagogik" erhält "zunehmend die Aufgabe, öffentlich als Anwalt vereinzelter, abgedrängter Individuen aufzutre- ten, deren Soziallage bestimmt ist durch fehlende mate-

¹⁾ PAROW (1973, S. 94 f.) fordert ebenfalls ein "Identi- fizieren" von Forschern und Erforschten, weiß aber nur eine "ketzerische" Lösung anzubieten.

rielle Ressourcen, durch Bildungsdefizite und durch massive Eingriffe struktureller Gewalt", hält SCHREIBER (1977, S. 118) mit Pointierung auf Gesellschaftstheoretisches fest. Für uns ist es wichtig, daß dieser Ansatz, bezogen auf die Institution Seminar, sich als gut erweist, "die durch Institutionen ausgeübten Zwänge aufzuschlüsseln, also zu zeigen, wie sich die Definitionsmacht von Behörden in der direkten Interaktion ... durchsetzt" (SCHREIBER, 1977, S. 118).

Die Verknüpfung von Interaktionismus und dem Handlungsbegriff führt uns im weiteren zur Operationalisierung in drei Ebenen. Einen als in Ansätzen wegweisenden Versuch stellte PRIESEMANN (1974, S. 198-208, Kap. IX) dar, der die WATZLAWICKsche Axiomatik auf Unterrichtssprache anwandte. Versuchen wir, die drei Dimensionen (nonverbale, verbale und die der Störungsquellen) auf unser Ziel hin zu konkretisieren.

3.1.1. Dimension der nonverbalen und verbalen Kommunikation

Die Begriffe Interaktion und Kommunikation sind in der einschlägigen Literatur oft synonym gebraucht, nur selten unterschieden (BENZ/RÜCKRIEM, 1978, S. 53 f.). Die Etymologie setzt ihre Bedeutungen in eins, so daß z.B. AHLBORN (1975, S. 37) interpersonelle Kommunikation und Interaktion nicht unterscheidet.

Aber wie uneinig die Wissenschaftler bei diesen Abgrenzungsversuchen sind, zeigen BAACKE (1975, S. 53-55) und die zusammengestellte Terminologie bei LUTHE (1968, S. 6 ff.; vgl. KLAFKI, 1977, S. 12). Für einen Argumentationsverlauf ist es jedoch unerläßlich, sich auf eine Definition festzulegen, ohne sich auf Interaktionsforschung einzulassen. Passend erscheint uns hier BAACKE (1975, S. 52 f.): da er kein Abhängigkeitsgefüge beider Begriffe annehmen will und kann, gibt er dem Intentionalitätscharakter den Ausschlag. "Immer wenn der Zeichen- bzw. Symbolcharakter der Interaktion die zentrale Rolle spielt (die isolierte Betrachtung von Zeichen fiele in das Feld der Semiotik), wollen wir hier von 'Kommunikation' sprechen: sie ist konstitutiv für jede Interaktion, aber - sofern diese vor allem den Handlungsaspekt meint - nicht mit ihr identisch" (BAACKE, 1975, S. 53). An einem Beispiel wird diese Definition verdeutlicht: "Das gemeinsame Anheben eines Baumstamms etwa wäre eine 'Interaktion', das 'Hauruck!' oder vorherige kurze Anblicken und gleichzeitige Bücken der 'kommunikative Aspekt' der Interaktion, bzw. 'Kommunikation'" (ebda. S. 52). Damit verengt der Begriff "Kommunikation" auf sachlicher Ebene den der "Interaktion"; auf der Metaebene jedoch umfaßt er die Interaktion, weil er in sich das Phänomen der Interaktionen problematisieren kann. Der ersten (untergeordneten) Definition folgen wir im Methodenteil, der zweiten (übergreifenden) besonders im Dokumentationsteil.

Jede derartig gefaßte Kommunikation ist stets Verhalten; das Material ihrer Pragmatik ist Sprache, nicht nur die der Worte, auch die der "Körpersprache", die sogar als die engste Kommunikationsart bezeichnet wird (PAROW, 1973, S. 135). Nur menschliches Verhalten kann sich bei der Kommunikationsarten bedienen, "die volle Bedeutung dieser Tatsache ist derzeit nur ungenügend geklärt, kann aber kaum überbetont werden" (WATZLAWICK u.a., 1974, S. 63). Das pragmatische Material der analogen Kommunikation entzieht sich aber bis heute jeglicher klaren, unzweideutigen Interpretation (vgl. SCHERER, 1978). Zwar sind die zu untersuchenden Phänomene nonverbaler Kommunikation "einfach und von jedermann zu beobachten" (REINERT/THIELE, 1977, S. 15), aber ihre Interpretationsraster sind doppeldeutig (vgl. WATZLAWICK u.a., 1974, S. 66; MOLLENHAUER, 1972, S. 94). Darum wollen wir in unserer Dokumentationsteil nur "eindeutige" Digitalisierung von Analogkommunikation vornehmen, aber nicht darauf verzichten, weil sich die Beziehung der Gesprächspartner vornehmlich in analoger Kommunikation vollzieht (BAACKE, 1975, S. 150).

Aus dieser Erkenntnis heraus setzt Baacke WATZLAWICKS Axiom 4 (ebda. S. 68) in seine Axiome der Beziehung (BAACKE, 1975, S. 106-108, 144-150), auf die wir in den nächsten Seiten zu sprechen kommen werden. AHLBORN bezeichnet in einem Aufsatz (1976, S. 54-61) die Forschung auf diesem Gebiet als methodisch sehr schwierig und von daher auch weniger "publikationsträchtig". Da, wo Analogkommunikation Gegenstand pädagogischer Forschung wurde, ist sie auf die Schulsituation bezogen worden. Gestiken, Kopfhaltungen, Intonation u.a.m. sind als lernhemmend bzw. -fördernd herausgestellt worden, oft sogar in Form einer Analog-Grammatik (z.B. REINERT/THIELE, 1977, S. 54 f.). In diesem pädagogischen Feld stellt sich die Interpretation einfacher heraus, weil die Lehrer-Schüler-Situation standardisiert erscheint. Schüler "kennen" die

nonverbalen Materialien "ihres" Lehrers, reagieren auf sie nach Maßgabe des in-puts, wie der Aufsatz von Ernst SCHAAK (in: REINERT/THIELE, 1977, S. 35-51) in Bildfolgen zeigt. Es sind die individualtypischen Gesten zum gut bekannten Reizstimulus geworden. Daher kann z.B. der Tanz als Analogkommunikation par excellence bezeichnet werden (PAROW, 1973, S. 143 f.; BOCK, 1978, S. 55), weil der Ausdruck durch feste Eingaben entsteht oder aber ein eindeutiges Interpretieren festlegen soll.

In den Hospitationsgesprächen z.B. fehlt oft die lernunterstützende Analogkommunikation, sie wird zur überredend/überzeugend auslegenden "Sprache" wie in jeder anderen lehrenden Situation. Behutsam muß das Nonverbale gedeutet werden, wenn es angemessen interpretiert werden soll, um nicht in stereotypen ("Tanz-") Symbolen zu erstarren oder in die zweischneidigen Messer der Widersprüchlichkeit (vgl. BAACKE, 1975, S. 149) zu geraten. Unser Augenmerk gilt daher nicht den Mimikgesten, die, oft ohne Sprache auskommend, aus keiner Nonverbalik-Grammatik interpretierbar oder aber aus Schauspielerausdrücken erläuterbar sind ¹⁾, sondern den beobachtbaren Signalen ("Verbindungs-", "Absichts-" und "Präzisierungssignalen"). Wie das "Haltungsecho" die Kommunikation, besonders die asymmetrische, bestimmt, zeigte der Ethologe Desmond MORRIS in einer Fernsehdokumentation ²⁾, zeigte allerdings auch die Schwierigkeit der Übersetzung; erinnert sei hier an die Verneinung/Bejahung (Kopfschütteln = nein-sagen; aber auch Kopfnicken, empornicken, *ἀνανέειν* = nein-sagen). Die Bedeutung dieser Erkenntnis konnte in den Hospitationsgesprächen erkannt werden; die zweite

¹⁾ Im Klassenraum steht der Lehrer meistens; in unseren Beratungsgesprächen sitzen die Beteiligten: d.h. das Stehen setzt Gestik frei, das Sitzen fesselt sie.

²⁾ "Verräterische Gesten" (NDR), 17. Februar 1980; auch deutlich in der vierteiligen Fernsehserie "Körpersprache" (ZDF), begonnen am 28. September 1980.

Erkenntnis über "Raumansprüche" wurde besonders durch Rollenspiele gewonnen (vgl. II Kap. 2.2.3.2.).

Das interaktionistisch-kommunikative Theoriemodell ist von BAACKE, der auf WATZLAWICK u.a. aufbaut, weit vorange~~g~~trieben, ohne den Lebensbereich einzubeziehen. Erst auf den letzten Seiten seines Buches "Kommunikation und Kompetenz" wird eine praktische Perspektive geöffnet (SCHULTE, 1975, S. 986), wenn er den homo communicator als homo educandus bestimmt (BAACKE, 1975, S. 363). Es reicht für diesen Methodenzweig aus, bereits festzuhalten, "daß Kommunikation damit als die strukturelle Voraussetzung für das Lernen und mithin für pädagogisches Handeln genannt ist" (AHLBORN, 1975, S. 21). Damit lassen wir die theoretische Grundbasis beiseite, kümmern uns nicht um die Begründung der Kommunikation als System, die ja geleistet ist (vgl. bes. WATZLAWICK u.a., 1974, S. 114-137; BAACKE, 1975, S. 63-66; 192-202; BOCK, 1978; HABERMAS/LUHMANN, 1971 usw.), sondern fragen nach der praktischen Wirksamkeit kommunikativer Axiomatik.

In jeder i.w.S. pädagogischen Kommunikation geht es um Macht (gute Zusammenstellung bei ULICH, 1976 b, S. 131-154), fruchtbar für ein Erklärungs-Modell im weiteren und schützend vor "kontrafaktischer" Idealisierung pädagogischer Kommunikationsprozesse, wie man bei WELLENLORD und MOLLENHAUER gesehen hat. Macht in solchen Situationen kommt aus Positions- oder/und Wissenherrschaft (vgl. ausführlich II Kap. 2.2.), die sich in der Hierarchie der Teilnehmer durch eine naturgemäße dichotomische Grundstruktur (PAROW, 1973, S. 37-40) manifestiert. Aus dieser "Wahrheit" heraus können wir pragmatische Kalküls (Axiome), die für unsere Beobachtung und Dokumentation wichtig sind, zusammenstellen.

Die von WATZLAWICK u.a. herausgestellten fünf Axiome der Kommunikation ergaben sich aus der analytischen Praxis des Verfassers und bezogen sich vor allem auf die Pathologie oder/und Alltäglichkeit von Primärgruppen-

systemen. BAACKE hat die Zahl der Axiome (pragmatische Kalküle) in der ersten Auflage (1973) seines Buches auf zwölf erhöht, dann (1975) um eines reduziert; das zeigt an, wie er sagt, daß die Anzahl nicht abgeschlossen sei (BAACKE, 1975, S. 99; vgl. SCHULTE, 1975, S. 983). Daß er, auf WATZLAWICK und HUMELL fußend, zu mehr als der doppelten Anzahl von Axiomen gelangt, liegt an einer Grundeinteilung, die sich als fruchtbar erweisen wird; Axiome 1 bis 6 entstammen der Grundwissenschaft der Kommunikation, die übrigen der Sozialpsychologie und Soziologie (BAACKE, 1975, S. 99). Dadurch spaltete sich das WATZLAWICKsche Axiom 2 (ebda. 1974, S. 53 ff.) auf in das "Beziehungs-Axiom" und "Inhalts-Beziehungs-Axiom". WATZLAWICK stellte jedem seiner Axiome je eine Erscheinung einer gestörten Kommunikation gegenüber (ebda. S. 72 ff.); BAACKE setzte dieses Phänomen in die Reihe seiner Kalküle (ebda. S. 155 ff.) und brachte es damit in die "natürliche Gegebenheit" der Kommunikation. Daß damit die Stimmigkeit der "pragmatischen" Kalküle verletzt wird, ist ihm nicht einsichtig geworden, weil er in seinem "Noise-Axiom" (ebda. S. 155-162) die vorher (S. 99) gewonnene Verbesserung der Aspektierung WATZLAWICKscher Axiomatik hier selbst nicht beachtet. Wir legen diese Problematik in das nächste Kapitel. Dort erscheint auch die Behandlung des "Erwartbarkeits-Axioms" (ebda. S. 112 ff.), das in Lernsituationen erst dann wirksam wird, wenn das System einer kognitiven Balance (vgl. das Triaden-Modell in BAACKE, 1975, S. 121) kognitive Dissonanzen aufweist.

Ziehen wir aus den praxisorientierten Vorschlägen unsere Praxiskriterien, so ergeben sich insgesamt fünf Dimensionen.

1. Die ökonomische Festlegung

Dieser Titel soll die Zusammenlegung zweier Axiome sein: Festlegungs- und Ökonomie-Axiom (BAACKE, 1975, S. 108-110).

Die Interaktion zwischen Fachleitern und Referendaren ist nicht ein alltäglicher Akt eines Verhaltens (WATZLAWICK u.a., 1974, S. 51) und kann nicht unter das "Permanenz-Axiom" (BAACKE, 1975, S. 105 f.) fallen, da die Interaktion nur eine begrenzte Zeit dauert und "institutionell verordnet" ist: so z. B. die Fachleiterkonferenzen, Seminar- und Bezirksseminarkonferenzen, die Haupt- und Fachseminar, die Unterrichtsnachbesprechungen usw. In all diesen Beispielen ist die Ökonomie der Kommunikation bereits institutionell mit- bzw. vorgegeben. So ist etwa das Hospitationsgespräch dem allgemein kommunikativen Verhalten enthoben, weil

- die Rollen der Gesprächsteilnehmer vorher festgelegt sind;
- die Entscheidung für das Thema (vergangene Unterrichtsstunde) gefallen ist;
- die Personenzahl der Kommunikationsrunde i.a. festliegt;
- in bezug auf Frustration Vorentscheidungen getroffen werden, da gänzlich "fruchtlose und nutzlose" Gespräche nicht stattfinden können.

Somit besteht für die Interaktion eine Festlegung (BAACKE, 1975, S. 108 f.), weil jeder Partner ein Thema annehmen muß.

Dieses Muß zur pädagogischen Kommunikation ist festgelegt, ein Verschließen nicht erlaubt und (WATZLAWICKs Axiom 1) unmöglich. Auch das Nichtkommunizieren ist ein Reagieren auf den Partner. "Ich höre einfach nicht zu" ist eine dementsprechende Reaktion.

"Ich höre einfach nicht zu... Meine Reaktionen sind nur noch die Reflexbewegungen eines Automaten ... In Wirklichkeit dringt nichts mehr in mich hinein, was von dir kommt ...",

sagt George zu Martha (ALBEE, 1962, 2. Akt), und dennoch kommunizieren beide in engagierter Form, bis ihr "Gespräch" im Ziel ("totaler Krieg") angelangt ist.

Um in der Zeit der Nachbesprechung ökonomisch (Stoff-

fülle) vorzugehen, muß auch der zu besprechende Inhalt strukturiert werden, dessen Festlegung durch den Fachleiter geschieht (vgl. II Kap. 2.2.1.), obwohl die Besprechungszeit dem Referendaren "gehören" sollte. Wie weit sich diese Festlegung der Fixierung nähert (BAACKE, 1975, S. 109), wird zu untersuchen und im Dokumentationsstil darzulegen sein.

Die Konversation ist nicht nur eine Festlegung im Gegenstand, sondern sie ist auch "ein kleines soziales System, das zur Erhaltung seiner Grenzen tendiert; es ist ein kleines Gefüge aus Verpflichtung und Loyalität, mit seinen eigenen Helden und Schurken" (GOFFMAN, 1971, S. 125). Dieser Aspekt kommt bei uns in der Beobachtung des small-talks auf (II Kap. 2.2.1.). Erscheint dieses Bild auch theatralisch überhöht, so ist doch darauf zu achten, in welche Rollen die Personen der Konversation gedrängt werden, nicht nur ihre institutionelle Rolle, sondern auch die "zugewiesene", von welcher Seite auch immer.

2. Die Gesprächskonstanz

"Festlegung von Beziehungen und deren Okonomisierung durch Auswahl nach bestimmten Prinzipien kann man mit dem übergeordneten Begriff der Organisation beschreiben; Organisiertheit wiederum ist das Kennzeichen von Systemen" (BAACKE, 1975, S. 111). In diesen Zugzwang fallen nahezu alle Gespräche, wie oben dokumentiert wurde. Keiner der Gesprächspartner kann sich der verordneten Konversation entziehen (WATZLAWICK u.a., 1974, S. 53), geschieht es dennoch, liegt der Grund auf der noch zu beschreibenden Beziehungsebene.

Wir müssen, wenn wir echte Gesprächskonstanz untersuchen, in die privat organisierte Institutionalisierung gehen. Da sind z.B. Konferenzen mit ihren Stehkafeepausen, da sind die Interims zwischen Hospitationsgesprächen, private Zirkel, Kegelclub und Stammtischgruppen. Hier

wird die Konversation auf Konstanz aus sein, in "ruhigen" Zeiten kaum spürbar, vor Prüfungen sich stark verdichtend. Von diesen "privat-zufälligen" Unterhaltungen, die sich zu institutionalisieren suchen, sollen möglichst viele eingefangen werden.

3. Die Erwartbarkeit

Nach BAACKE zeigt sich in der von GEHLEN erkannten "Weltoffenheit" des Menschen eine Kommunikationsoffenheit, die erst Lernen ermöglicht (BAACKE, 1975, S. 112). Lernen ist unter anderem auch ein "Lernen wozu", ihr Orientierungspunkt ist von seiten des educandus in "Erwartbarkeiten von Erwartungen" (LUHMANN) gegeben. Was erwarten Auszubildende hinsichtlich der verordneten Kommunikation?

Wir sahen, daß die genannten Axiome viel von Festlegungen geredet haben und noch reden werden. Wenn wir die Erwartbarkeiten an dieser Stelle auf das Triaden-Modell (BAACKE, 1975, S. 116-118) einschränken, dann strebt diese Theorie in jeder Situation nach Homöostase (ebda. S. 117; bes. S. 66). Diese sollte interpersonell auf zwei Ebenen angestrebt werden:

- a) Wichtig ist, daß der verhandelte Gegenstand von allen akzeptiert wird. Allzu oft kommt es vor, daß Privatsprache (vgl. II Kap. 3.2.) programmiert ist, es fehlt die "öffentliche Dimension der Bedeutung" (BADURA, 1973, S. 46). Es wird noch zu beobachten sein, inwieweit die Gesprächsteilnehmer tatsächlich wechselseitig Einfluß nehmen. Vernünftiges Verstehen kann nur in chancengleichen Kommunikationsstrukturen (HABERMAS/LUHMANN, 1971, S. 137) geschehen.
- b) Das Wechselspiel zwischen Ausbildern und Junglehrern sollte sich in der Mitte zwischen "affektiver Blindheit" (BAACKE, 1975, S. 136; vgl. SADER, 1974, S.83) und kognitiver Kälte bewegen. Wir wollen die anzustrebende Situation beschreiben.

4. Der Sanktionierungsaspekt

BAACKE stellt axiomatisch fest, indem er sich auf andere Autoren beruft (1975, S. 150), daß Kontrolle jeweils rückgekoppelt ist, d.h. daß die Interaktionspartner sich gegenseitig kontrollieren (ebda. S. 151). Durch einfache Mittel wie Lob und Tadel sanktioniert das Gegenüber das Gespräch. Dieses interaktionistische Kontrollsystem

- stabilisiert die kommunikative Beziehung;
- unterstützt durch Lob/Tadel die Internalisierung und
- ermöglicht erst "innovatives" Verhalten.

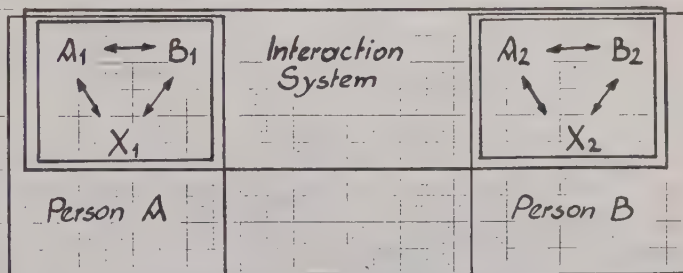
Der letzte Punkt ist für uns von thematischer Bedeutung, so daß er hier kurz erläutert werden soll.

Die Ausbildungssituation erscheint festgelegt, daß sie aufgrund dieser Art der Fixierung auf Anpassung aus ist. Diese Einengung schafft gerade den "fruchtbaren Widerspruch", das "Konfliktpotential" (ULICH, 1976 b, S.220), das erst die Innovationsinitiative wachsen läßt. Die Verwirklichungen, wieweit aus der Einengung der Anreiz zur Innovationsfreude entsteht, ist unser thematisches Beobachtungsanliegen.

Auch das Kontroll-Axiom (BAACKE, 1975, S. 150-155) ist "naturgemäß" für die Ausbildung. Für die Prüfungsphase trifft das natürlich zu (vgl. II Kap. 4.o.), aber in Bezug auf das kommunikative Verhalten ist eine gegenseitige Kontrolle gegeben, so etwas wie ein "heimlicher Lehrplan" für Referendare, der uns bei der teilnehmenden Beobachtung zu interessieren hat. Formulieren wir Aspekte dieses Axioms in Frageform: Akzeptiert der Referendar seine Benotung? Wie wird er zur Akzeptierung des Gesagten/Geschriebenen veranlaßt? Wieweit reichen die Überzeugungskräfte der Ausbilder? Wie chancenreich ist eine angstfreie Beurteilung?

5. Das Beziehungssaxiom

Die Kommunikation und Interaktion zwischen Fachleuten und Lehramtsanwärtern ist vielseitig, Vermittlung von Ausbildungsinhalten und -gehalten gibt es auf vielen Ebenen. In unserer axiomatischen Aspektierung sind die Beziehungsebene und ihre Störungen besonders wichtig, weil die Informationen, die gegeben werden, aus Anerkennung der Wissensautorität angenommen werden, aber Störungen auftreten können bei der Übertragung, wie diese Informationen aufzufassen sind. Diese Beziehung hat THAYER (nach: BAACKE, 1975, S. 107) in folgendes Schema gefaßt:



Hier wird deutlich, daß in einer dyadischen Gesprächssituation beide Partner ein Selbstbild, Fremdbild und eines über den Gegenstand (vgl. die Anstrengungen im Kommunikationstraining in II Kap. 5.o.) haben. "Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist" (WATZLAWICK u.a., 1974, S. 56)¹⁾.

¹⁾ Metakommunikation soll im weiteren eng als "Kommunikation über Kommunikation" (BOCK, 1978, S. 175) gefaßt werden; Erweiterungen oder Verengungen (BAACKE, 1975, S. 341 ff.; WATZLAWICK u.a., 1974 siehe oben) machen wir uns nicht zu eigen.

Diesem Axiom 2 bei WATZLAWICK ist das fünfte (ebda. S. 68-70) zuzuordnen, das die Interaktionsbeziehung als symmetrisch bzw. komplementär einteilt (vgl. BAACKE, 1975, S. 138-140). Für die Ausbildungssituation bleibt der Rollenspielraum so begrenzt, daß hier auf den ersten Blick eine Gesprächssymmetrie kaum erreicht werden kann; es wird ein "harmonisches" Gespräch, wenn der Referendar die Sachkompetenz des Ausbilders anerkennt. Wir fragen im weiteren: Wodurch werden die Kommunikationen erschwert?

Der "pädagogische Bezug" (Nohl) der angesprochenen Interaktion führt zur komplementären Beziehung. Beruht diese aber

- auf "gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten" oder
- können sie "die idiosynkratische Beziehungsform einer ganz bestimmten Dyas sein?" (WATZLAWICK u.a., 1974, S. 69 f.).

Es wird auch zu beobachten sein, wieweit Fachleiter z.B. in den Nachbesprechungen von Unterrichtsproben eine Symmetrie anstreben, aber dennoch nur "Pseudosymmetrie" (ebda. S. 70) erreichen.

Damit haben wir den Beziehungsaspekt in den Interaktionen betont, da der reine Inhaltsaspekt (z.B. Rede) in der Ausbildungssituation nicht oder nur kaum (etwa Lehrervortrag im Fachseminar) vorkommt. Das Regel - Rollen - System ist demnach positär, es erleichtert das Gespräch und führt zu besseren Ergebnissen (vgl. BAACKE, 1975, S. 141, 202 ff.). Dieses Konstrukt hat zu Ritualen geführt, die im Dokumentationsteil vorgestellt werden.

Über die Bedeutung der Rituale in der Schule ist geschrieben worden (WELLENDORF, 1973), auch in Anfängen über die Lehrerausbildung (DUTILLY, 1977), aber es fehlt die Darstellung über die Ritualisierung in den Gesprächssituationen der Ausbildung.

Rituale erleichtern den Machtzugang von einem zum

anderen Gesprächspartner, so daß sich Vermeidungs- und Zuvorkommenheitsrituale (GOFFMAN, 1971, S. 70 ff., 79 ff.) ausprägen. Aber es gibt auch typische ritualisierte Sprechsituationen, die für unser Vorhaben von Bedeutung sind: Eröffnungs- und Schlußrituale (II Kap. 2.2.1.), Rituale der "strategischen Kommunikation" (BAACKE, 1975, S. 289; BADURA, 1973, S. 181; vgl. II Kap. 3.1.), der Gesprächszuweisung und der Notensetzung (vgl. II Kap. 4.1.), um nur einiges zu nennen.

Für uns sind die Ritualisierungen so wichtig, weil sie neben der erleichternden Gesprächskanalisierung auch zur Innovationsfeindlichkeit führen können, "denn ritualisierte Sprachen zeichnen sich durch hochgradige Redundanz aus, d.h. durch Formelhaftigkeit und ständige Wiederholung des schon allen längst Bekannten und deshalb auch von allen Kontrollierbaren" (BADURA, 1973, S. 140). Vor dem Zugriff des Kontrollierbaren schützt das Aufbauen eines Images, eine besondere Strategie des Verhaltens (GOFFMAN, 1971, S. 10-29). Ist das Image, besonders des Ranghöheren, bedroht? Wie versuchen die Teilnehmer, Pluspunkte zu sammeln?

Das Rollen-Regel-System, die Sprachritualisierung und die Imagepflege haben, so scheint es, in eine bestimmte Gesprächsbeziehung einfrieren lassen. Aber wir hörten bereits (S. 54), daß aus dieser "fruchtbaren Enge" heraus Innovationen entstehen können. Aber wird die Innovationsfreude nur aus dieser Notatmung geboren oder auch initiiert? Mit welchem Engagement, das der Sache und dem Partner gezollt werden muß (BAACKE, 1975, S. 216; GOFFMAN, 1971, S. 125-128), sich Fachleiter und Junglehrer einsetzen, wird zu beobachten sein. Dabei sieht der Beobachter (vgl. PAROW, 1973, S. 89), ob die ganze, ungeteilte Aufmerksamkeit auf das Gespräch gerichtet wird, und wie Teilengagements auf den anderen Partner überspringen.

Wenn wir unsere jetzigen Überlegungen auf Hospitationssituationen anwenden, wird sich später das Problem

eines idealen pädagogischen Dialogs stellen (vgl. II Kap. 2.2.). Was fordern wir von einer solchen Gesprächssituation?

Sie soll vorläufig das umfassen, was BAACKE "emanzipativ" nennt (1975, S. 324-330). Wieweit ist die Kommunikation vom Siegenwollen bestimmt, oder gelingt es, kritische Überprüfungen kompetent zu diskutieren (BADURA, 1973, S. 182)? Das Ergebnis wird zeigen, wie Referendare auf unsere Angebote reagieren. Erst auf diesem Wege gelingt es, Sozialisation so umfassend zu erreichen, daß *I n d i v i d u a t i o n* berücksichtigt wird (BAACKE, 1975, S. 303; vgl. Teil III der Arbeit). Folgen wir dem Edikt der kritischen Pädagogik: "Die Verankerung der unverzichtbaren humanen Prinzipien und Ideen der Menschheit ins Gewissen des einzelnen bleibt eine der unverzichtbaren Aufgaben der Erziehung. Das bedeutet ein Festhalten am selbständigen Individuum als einer unaufgebaren historischen Errungenschaft, als eine Instanz des Widerspruchs gegen die Zwänge der Gesellschaft, als einer möglichen unabhängigen moralischen Instanz, als Moment der Freiheit, als Subjekt der Erziehung wie der Gesellschaft" (ROTH, 1971, Bd. II, S. 600).

Wenn wir von dieser pastoral erhabenen Sprache absehen, ist es sicher wichtig, daß "vernünftige" Kommunikation und Lernen zusammengekommen das Phänomen der Identität ausmachen und erklären, wie AHLBORN, angelehnt an MOLLENHAUER, feststellt (AHLBORN, 1975, S. 51). Erst das kritische, diskutatativ Überzeugende und Überzeugte gibt Einsicht in das Gewußte oder bisher anders Gemachte, ein äußerer Anpassungsgehorsam, ob opportun oder erzwungen, muß hier letztlich undenkbar sein.

Unser Projekt hat es sich zum Ziel gesetzt, die Inhaltsargumentation der Auszubildenden zu stärken, ihre Strukturierungsfähigkeit in der pädagogischen Kommunikation zu schulen und den Beziehungsaspekt zu den Aus-

bildern zu berücksichtigen. BRÜCK (1978, S. 327 ff.) betont nicht nur mit Recht das ungelöste Problem der "Beziehungsebene" im Unterricht, sondern hebt auch deren Bedeutung für die Lehrerbildung hervor ¹⁾.

¹⁾ Eine gute Einschätzung des BRÜCKschen Buches ist bei WELLENDORF (1980) nachzulesen.

3.1.2. Dimension der Störungsquellen

Eine glatte, durch keine Störung beeinträchtigte Kommunikation gibt keinen Anreiz zur Diskussion. Nicht, daß sie nicht als Ergebnis einer reifen Beziehung von idealischem Wert wäre, ihre Interpretationskraft nimmt eine Kommunikation aus ihren Störungen, da sie dem teilnehmenden Betrachter die Bewußtseinslagen der Partner offenlegen.

Es ist gesagt worden (S. 50), daß BAACKE keine gute Entscheidung getroffen hat, ein eigenes Noise-Axiom ¹⁾ in die "natürliche" Reihe der axiomatischen Aspektierung einzugliedern. Damit gerät gegenüber der WATZLAWICKschen Orientierung die Störungsquelle in den Bereich der "Grundeigenschaften" der zwischenmenschlichen Kommunikation und enthebt die Axiomatik der praktischen "Nützlichkeit" (WATZLAWICK u.a., 1974, S. 50). So folgen wir der methodischen Gegenüberstellung von Watzlawick, machen uns aber die Dimensionierung von BAACKE (1975, S. 156) zunutze.

1. Die technische Störung

In diese Rubrik stellt BAACKE (ebda. S. 157) alles, was man als "backgroundnoise" bezeichnet hat. Eine Lehrerfortbildungstagung ²⁾ hat besonders den "äußeren Rahmen" in der Gesprächssituation zwischen Fachleiter und Referendar herausgestellt: Wie sitzt man wo? Wo liegt der Raum im Schulgebäude? Wo ist die Lichtquelle, das Fenster? Gibt es Kaffee, darf man rauchen? Wie ist der Raum ausgestattet? u.a.m.

Das Nonverbale ist beim Protokollieren wichtig (vgl. PAROW, 1973, S. 101), entscheidend ist auch die protokollarische Aufnahme dieses backgrounds. Oftmals ist

¹⁾ BAACKE u.a. bezeichnen jede Art von Störung in einem Kommunikationssystem als "Noise" (ebda. S. 155-157).

²⁾ "Das Beratungsgespräch in der Lehrerbildung", Tagung in Essen, September 1978.

aber das Widrige im Atmosphärischen kein Störmanöver, sondern liegt außerhalb jeglicher Taktik in der Zuweisung der "Beratungsräume" durch die Schulleiter, auf die der Fachleiter angewiesen ist. Besonders relevant werden diese Äußerlichkeiten an Prüfungstagen (vgl. II Kap. 4.1.), an denen die Schule sich um ein angenehmes Klima (Tischdecke, Kaffee, Kekse), zumindest für die Prüfungskommission, bemüht. An normalen Hospitationstagen bleiben die Räume ungeschmückt, zugewiesen aus der situativ herrschenden Bedarfslage heraus. Zu beachten bleibt aber in besonderem Maße, hingenommen das vorfindliche Arrangement des Rauminventars, die Sitzordnung, die wie zufällig von den Akteuren eingenommen wird. Dieses ist von Wichtigkeit, denn die Sitzverteilung muß jedesmal neu geregelt werden, die Partnerdistanz (Casual-Personal-Distance) muß vor jedem Gespräch bestimmt werden (vgl. REINERT/THIELE, 1977, S. 24).

Diese Entscheidung hinsichtlich der Technik eines Beratungsgesprächs bestimmt weitgehend ein Eröffnungsritual (II Kap. 2.2.1.), das sich vorab jeglicher Wortmeldung in analoger Kommunikation abspielt.

2. Die semantische Störung

Auf dieser Ebene vermutet der Beobachter kaum Störungen, weil die Quelle kanalisiert erscheint: die Rollenzuweisungen sind schnell geschehen, schichtspezifische Sprachausprägungen sind aufgrund universitärer Vorbildung reduziert oder verschwunden, Idiome kommen wegen der Regionalität von Studium und Ausbildungsplatz kaum vor, und die Fachsprache ist allen Beteiligten weitgehend bekannt. Dadurch erscheint eine "glatte Übertragung" gesichert. Aber Störungen, ausgehend von Code, Topic und (weniger) von Message form, beeinträchtigen die Beziehung aktuell oder auch wesentlich und langfristig (ein Fachleiter ist ein "Fremdwortheini!").

Wenn auch fast alle Beteiligten eine gemeinsame Fachsprache haben und benutzen, so pflegen einige Ausbilder,

teils aus Imagepflege, teils aus unsicherer Einschätzung des Unterrichtsgeschehens, "Sonder-Fachsprachen", die zur Privatsprache werden (BADURA, 1973, S. 166). Je mehr ein Fachleiter mit seiner Rollenidentität zu kämpfen hat, desto beliebter sein Zugriff zu Fremdwörtern, Literaturanmerkungen (AHLBORN, 1975, S. 62) und Nähkästchenberichten seiner eigenen Unterrichtspraxis. Das gilt übertragen für das gesamte Literaturwerk, das den Referendaren vom Seminar ausgehändigt wird (dazu II Kap. 2.1.).

Die Unkenntnis der Lerngruppe, des sachimmanenten Hintergrunds und der Organisation Unterricht kann zu Fehleinschätzungen des gerade gelaufenen Unterrichts werden, aber aus dem amtlich verordneten Beratungsdienst entspringen dann Behauptungen, die in ihrer Eigenwilligkeit die "interpersonell normierte Terminologie" (BADURA, 1973, S. 172) verlassen oder kraft der Rollenposition durchgesetzt werden wollen. Somit wird die Deutung des Gesagten den Partnern allein überlassen, die sich bemühen, den versteckten Sinn der Aussagen verstehen zu lernen (ebda. S. 43).

Weiten wir zum Ende dieser zweiten Dimension die Sicht aus: Wichtig ist nicht nur die semantische Bedeutung einzelner Begriffe oder begrifflicher Eigenarten, sondern gerade die Semantik einer Wortgruppe, eines Gesprächs. Hier interessiert letztlich die Beeinflussungsintention, die am Ende aller Protokollierung beantwortet werden muß (AHLBORN, 1975, S. 55-73; WEIDENMANN, 1976, S. 78-99). Dazwischen liegt der Beeinflussungsablauf, der, bewußt oder unbewußt gewählt, beobachtet werden muß.

Als ein erschreckendes Beispiel semantischer Störung sei hier noch einmal an den bekannten Dialog zwischen Martha und George erinnert (ALBEE, 1962, 2. Akt), der letztlich für die Beziehungen der Partner im "totalen Krieg" endet. Die Entwicklung von der semantischen Störung zur Beziehungsdestruktion ist allerdings nicht so

zwangsläufig, sie kann rechtzeitig in Komik umschlagen, wie die Dialoge Karl Valentins zeigen, besonders "Geräusche" (VALENTIN, 1977).

An dieser Stelle soll bereits auf die Anordnungen der Gesprächsargumente verwiesen werden. Es reicht keineswegs, eine rhetorisch logische Darbietung der Informationen anzustreben, weil eine Emotionalisierung die pädagogische Dyas zerstören wird. In den meisten aller Hospitationsgespräche muß der Fachleiter pädagogisch behutsam, fingerspitzenfühlend vorgehen, nicht nur was die Auswahl der Worte angeht, sondern besonders bedeutsam erscheint die Reihenfolge von gelungenen und zu kritisierenden Geschehnissen der Unterrichtsstunden. So kann sich schnell, abgeschoben auf die Unwichtigkeit, Belanglosigkeit und auf die leider nicht zur Verfügung stehende Besprechungszeit (Ironie!), die Wahl der Reihenfolge zur Scheinlogik herausbilden und die Beziehungsebene stören. Unabhängig vom pädagogischen Effekt, daß das Gesprächsangeratete gut strukturiert das Lernen erleichtern kann, muß es psychologisch wichtig werden, gemäß Situation und Individuallage der Person die Reihenfolge der Pro- und Contra-Argumente abzuschätzen (vgl. AHLBORN, 1975, S. 77 ff.; II Kap. 2.2.2.).

Beide Störungsdimensionen, technische und semantische, müssen als grundlegend für die dritte Dimension bezeichnet werden.

3. Die Beziehungsstörung

Störungen der Intentionen zwischen Gesprächsteilnehmern, ob technisch, semantisch oder beziehlich, helfen die Situation interpretieren (BAACKE, 1975, S. 160). Handelte es sich in der ersten Dimension um mehr oder weniger von außen kommende, atmosphärische Störungen, die Beziehungen beeinträchtigen, oder aber semantische Eigenschaften, die störend in die Kommunikationsbeziehung einwirken können, soll hier (nicht ursächlich verstanden) die Beziehung selbst verklärt werden, die auf-

grund des innerlichen Soseins Störfaktoren enthalten. Aus dieser Aspektierung heraus konnte man die ersten zwei Dimensionen ablösen (als Ursachenmöglichkeit) und die dritte als besondere nehmen, deren Störungen gerade aus dem Zueinander (Gegen- ?) hergeleitet werden können. Es wird sich keine Störung auf je einen Partner auswirken, sondern sie wird beide in Mitleidenschaft ziehen: die ausgehende Ursache wird eine Wirkung haben, die als zweite Ursache auf die erste zurückschlagen wird.

Z.B. sind Außerlichkeiten, die sich scheinbar auf einen Partner beziehen, weil sie augenblickliche Indispositionen ausdrücken (unaufmerksam, unausgeschlafen etc), wichtig für den anderen Partner; für Prüfungssituationen beweislos einsehbar, aber auch für jedes Hospitationsgespräch, deren Prüfungsrelevanz (Beurteilungsaspekt) akzeptiert werden muß, von großer Bedeutung (vgl. BAACKE, 1975, S. 159; HENNINGSEN, 1973, S. 103).

Als weiteres Beispiel kann in vierfacher Ausprägung das genannt sein, was bei GOFFMAN (1971, S. 128-137) unter den "Arten der Entfremdung" aufgeführt ist. Erschließen wird das Problem ein Fragenkomplex; er ist noch ergänzungsbedürftig, soll aber nur die spätere Beobachtungsrichtung angeben:

- Gilt der Kommunikation die volle Aufmerksamkeit beider Partner? Welche augenblickliche Nebenhandlungen lenken vom Gespräch ab? Fehlt der Ernstcharakter, das Engagement?
- Möchte sich ein Partner im Gespräch in den Mittelpunkt stellen, seine "Meriten" erzählen? Vernachlässigt ein Teilnehmer den Gesprächsinhalt?
- Will ein Gesprächspartner besonders engagiert erscheinen? Hat er sich auf dieses Gespräch irgendwie vorbereitet, eingestimmt? Ist jemand zielbesessen, eng argumentierend, oder bietet er dem Partner eine "Auflockerung" an?

- Lenken beisitzende Personen ab? Können diese ins Gespräch einbezogen werden, sind sie "aufrichtig" (GOFFMAN, 1971, S. 133) oder "affektiert"? Gelingt ein small-talk auf dem Weg zum Gesprächsraum, oder muß die Wetterlage zufällig aus der Schweige-Verlegenheit helfen?

Wir brechen hier die Fragekette ab, weil wir meinen, daß die Entfremdungsperspektive genügend eröffnet ist. Alle genannten Beispiele betreffen meist als Störung die Beziehung, verletzen aber noch nicht unbedingt und unmittelbar ihre Beziehungsebene zueinander, weil sie auf der Inhaltsstufe meinungsverschieden kommunizieren. Besonderes Interesse gilt der Verletzung der Beziehungsstufe, auch bei Einigung auf der Inhaltsebene, und die Konfusion beider Aspekte (WATZLAWICK u.a., 1974, S. 81 f.; MOLLENHAUER, 1977, S. 44).

Kommunikationssysteme stellen oder lösen Probleme, so oder so, meist auf "bürokratischem" Wege. Das Infra-gestellten der jeweilig höheren Position samt seiner Kompetenz bzw. das empfindliche Reagieren auf verletzte Identität (vgl. BAACKE, 1975, S. 204) zerstört die Beziehungsebene zeitweilig (Störung) oder für die gesamte Ausbildungszeit (z.B. Wahl eines Fremdprüfers, "Flucht" vor dem Fachleiter mit der schriftlichen Hausarbeit, vgl. II Kap. 2.2.4.). Je mehr Prüfungsrelevanz in die Entscheidung beider Partner kommt, desto eher wird die Beziehung gestört. Der Beurteilungsaspekt kommt oftmals früh in die Zweiergruppe hinein, z.B. bei dem sogenannten primacy-effect oder der "selbsterfüllenden Prophezeiung" ¹⁾ (vgl. WATZLAWICK u.a., 1974, S. 95), die den Referendar auf zweierlei Arten entgegentritt:

- einmal als Hinweis expressis verbis, daß man schon

¹⁾ self-fulfilling-prophecy; ROSENTHAL, R./ JACOBSEN, L.: Pygmalion im Unterricht, Beltz, Weinheim - Berlin - Basel 1971

immer geahnt habe, daß alles ein "böses" Ende nehmen werde;

- zum anderen in Form von fremdbestimmter Prophezeiung, daß man z.B. die jetzt laufende Unterrichtsstunde bereits bei dem Konreferendaren X mit großem Erfolg gesehen habe (vgl. auch AHLBORN, 1975, S. 88).

Letztlich gibt es das Mittel der Furcht- und Angstdisposition (AHLBORN, 1975, S. 61, 83-85), die unter Umständen alle letzten Kräfte mobilisieren soll, um das Beste doch noch zu erreichen.

Offene Beziehungsstörungen treten meist nach den Zwischengutachten (II Kap. 3.2.) auf, wenn Wort (Aufnehmen der selektiven Fachleiteraussagen) und Schrift (Lesen als Interpretation des Ganzen) auseinanderklaffen. Diesen und den genannten Dimensionen wird nachzugehen sein. Letztlich wird der Erfolg der Unterweisung durch Hinführung und Durchführung des Dialogisierens bestimmt.

3.2. Methodenbegründung und Instrumentarium

3.2.1. Die Beobachtung

Wir wollen die Methoden und Instrumentarien im folgenden kurz darstellen; ihre Darlegung und Bewertung im pädagogischen Feld folgen im Dokumentationsteil.

Unserem Verfahrensansatz entspricht unter Vermeidung der aktiven Meßverfahren vor allem das passive (Protokollierung, audivisuelle Aufzeichnung) und interaktive (Rückkoppelung der Aufzeichnungen, Besprechungen etc.). Auf die teilnehmende Beobachtung als herausragendes Programm der Handlungsforschung ist bereits (I Kap. 2.3.) eingegangen worden; hier geht es um die Beobachtung als Methode, die am besten geeignet ist, Geschehnisse, Prozesse oder Ereignisse darzustellen (eine gute Übersicht bietet das Schaubild bei MOSER, 1975, S. 132). Damit wird die Beobachtung ein zentrales Verfahren für Handlungsforschungsprojekte.

Wir wollen in diesem Abschnitt das teils eher passive, teils eher interaktive Meßverfahren der Protokollierung durch einen Beobachter und die teilnehmende Beobachtung durch die Begleitung mit notwendiger Rückkoppelung beschreiben.

Die Beobachtungsmethode ist gebunden an den wissenschaftlichen Dreierschritt von Beobachtung, Beschreibung und Deutung (vgl. HELLER/NICKEL, 1976, S. 43 ff.; HELLER/ROSEMAN, 1974, S. 29). Hier interessiert uns vorerst nur die Beobachtung als vorurteilsfreie, sachangemessene, zielgerichtete Wahrnehmung mit ihrer verbalen und adverbialen Beschreibung als "reine" Beobachtungsmethode, denn die miterlebende, mitfühlende systematische Beobachtung ist die vornehmste Art der Verhaltensbeobachtung.

1. Die gebundene Form, nach vorgeformten, dann diskutierten Schemata, wird uns in II Kap. 3.2.2. bis 3.2.4. beschäftigen.

2. Die freie Form stellt die Beobachtung und Deskription nach nicht festgelegtem Muster dar. Damit ist nicht das "Alles-beobachten-können" gemeint, da Selektion als Notwendigkeit und Vorteil gefordert werden muß. Hier meint "frei" das Beobachten von Ereignissen und Prozessen und das Aufschreiben von Daten ein Losgelöstsein von schematischen oder methodischen Mustern, zielausgerichtet durch unseren thematischen Frageaspekt (vgl. dazu KOCHANISKY, 1980, S. 21).

Ein Einsatz technischer Beobachtungsinstrumente zur Prozeßbegleitung mußte wegen vieler Schwächen in unserem Vorhaben abgelehnt werden (S. 38), obwohl auf Tonband und Filmmaterial zur "Konservierung" und Vorführung nicht immer verzichtet zu werden braucht (z.B. in II Kap. 3.2.4.). Für die Beobachtung bedeutungsrelevanter Daten und Ereignisse muß das menschliche Auge optimaler sein, wenn die Fehlerquelle auch nicht unterschätzt werden darf. Eine kurze Darstellung möglicher Fehler und ihre Vermeidung soll eine (nicht unbedingt vollständige) Aufstellung zeigen.

1. Tendenz zum Mittelwert

Jede Beobachtung leidet unter diesem Fehler dann besonders, wenn eine Person nach den beobachteten Daten beurteilt wird. In der Prozeßbegleitung ist aber die Beurteilung gerade der Gegenstand der Deskription, nicht die Folge oder der Maßstab. Somit werden Gefälligkeitsäußerungen, Ängstlichkeit oder auch Feigheit des Beurteilers, Überbewertungen durch Milde vs. Strenge nicht zur Fehlerquelle, sondern sind der Gegenstand dieser Beobachtung.

2. Tendenz zur Streuung

Auch dieser Fehler ist hauptsächlich dem eine Gefahr, der Personen durch Beobachtung beurteilen muß. Demnach

gehört auch die Protokollierung dieses "Fehlers" gerade zum Gegenstand der Beobachtung. Die Erkenntnis bringt der Analyse den Vorteil, durch die gewählte Methode des "spiralig" angeordneten Verfahrens (LACEY, 1979) diese Fehler vorzustellen, zu kritisieren und zu vermeiden.

3. Tendenz zur Korrelation

Dieser Fehler trifft jeden Beobachter, weil das Beobachten von Menschen "Einstellungen" unterworfen ist, sei es auf subjektiver oder objektiver Seite.

Die subjektive Einschätzung darf sich nicht vom persönlichen Gesamteindruck (halo effect) derart leiten lassen, daß eine Verzerrung der Ergebnisse die Folge ist (BRUNNER, 1976, S. 99). Daher muß das protokolliert werden, wörtlich und ohne persönliche Einstellung, was gewöhnlich passiert. Um dieses aber zu entscheiden, soll der Beobachter vertraut sein mit der Gruppenkultur seines Beobachtungsfeldes (ZIEFUSS, 1978). Es wird dadurch verhindert, daß nichtexistente, abwegige Zusammenhänge in den Prozeß hineininterpretiert werden (HELLER/NICKEL, 1976, S. 54).

Auf objektiver Seite wird die Korrelationstendenz aufgehoben durch zielgerichtete Beobachtung, schnelles, wörtliches Protokollieren (I Kap. 3.2.2.), durch das Wählen einheitlicher Kategorien und ständiges Hineingeben aller Daten in den einflußnehmenden Prozeß.

Neben dem Protokollieren von Verbalem soll das Nonverbale nicht vergessen werden (DIEGRITZ, 1977, S. 27, 54). Gerade im analogen Kommunikationsbereich laufen Beziehungen ab (WATZLAWICK u.a., 1974), die von besonderer Wichtigkeit sind. Ist ihre Protokollierung auch überaus schwierig und ihre Ausdeutung mit Gefahren verbunden (S.48), sollen doch die deutungsrelevanten nonverbalen Dinge (Nonverbalik, Paralinguistisches) und

das Hintergrundgeschehen (Sitzordnung, Zeitplan, Art und Biographisches) beobachtet werden. Im Dokumentationsteil werden Deskription und eine (vorsichtige) Deutung dieser Dispositionen folgen (vgl. ULICH, 1976 c, S. 912).

3.2.2. Protokolle, Interviews und Gespräche

Das Protokoll ist eine singuläre Basisaussage, die das Phänomen, das zu erklären ist, möglichst genau und informativ beschreiben soll. Die Skripte müssen, wenn sie einen wissenschaftlichen Wert haben sollen, systematisch geplant, exakt zielgerichtet erklären und über eine längere Zeit hin angefertigt sein (ATTESLANDER, 1969, S. 126 f.; ULICH, 1974, S. 272). KECK (1973, S. 433 f.) unterscheidet drei Arten von Protokollformen:

- eine Situationsbeschreibung im freien Beschreibungsstil, die dem ungeübten Beobachter nur schwer gelingt, wenn er mit der Gruppenkultur nicht vertraut ist;
- ein Verlaufprotokoll, zu dem Erfahrung und Wissen im und um das Forschungsfeld nötig sind und
- das Fachinhaltsprotokoll, das nach logischer Ordnung ein Raster zur Grundlage hat.

Wir werden uns die beiden ersten Arten zunutze machen können, da sie als Verlaufsprotokoll oder anschließendes Gedächtnisprotokoll ohne Störung im Prozeß angefertigt werden können. Eine Tonband- oder Videoprotokollierung (vgl. VORSMANN, 1972, S. 133 ff.) hat nur dann einen Sinn, wenn der Nachteil der Störungen (Noise, Beobachtereinfluß) gegenüber dem Vorteil der Konservierung zurücksteht.

Damit können zwei Erfahrungen verbunden werden, daß einmal nach einem protokollierten Prozeßabschnitt oder Ereignis die Situation noch einmal beim maschineschriftlichen Skript reaktiviert wird, zum anderen, daß verfertigte Transskripte den Gruppenmitgliedern zur Verfügung stehen werden. So wird das Protokoll "als Baustein in ein längerfristiges Planungskonzept" (MACK/VOLK, 1986, S. 259) eingegliedert. Die protokollierte Situation wird durch das thematische Anliegen zielausgerichtet, damit die Protokoll-"Lesung" nicht das Selektive selektiert (SWITALLA, 1977, S. 141).

Das Interview, als weiteres Evaluationsinstrument eine Anleihe an empirische Methoden, muß stets als ein Eingriff in die Unbefangenheit des Befragten betrachtet werden. Dieser Nachteil ist besonders wichtig, er ist einsichtig und unvermeidbar, wenn standardisierte Rasterformen für eine Gruppe in Anwendung kommen, weil die Reflexion der später Interviewten eine spontane Beantwortung verhindert. Es muß versucht werden, daß die von FRIEDRICHS/LÜDTKE (1977, S. 95) genannten Gefahren, die sich bei einer Kombination von Beobachtung und Interview offenbaren, ausgeschaltet werden oder zumindest reduziert auftreten:

- das Interview darf die Beobachtung nicht stören, so daß die Beobachteten den "diskreten" Beobachter nicht als Organisator von Einzelgesprächen erleben;
- die Gefahr, daß ein Interviewer als Fremder Veränderungen bewirken kann, ergibt sich für unser Vorhaben nicht;
- eine Zweispaltung des Interviewers und des Beobachters in zwei Personen kann nachteilig sein, da in diesem Anliegen besonders spezielle Fragen "aus einer Hand" vonnutzen sein werden (II Kap. 2.2.4.).

Das Interview erscheint nach dem Gesagten am besten einsetzbar als "nichtstandardisiertes Einzelinterview" (HEINZE u.a., 1975, S. 194). Diese Form wird eingesetzt, wenn tatsächlich zusätzliche Ergebnisse (z.B. II Kap. 2.2.4.) wichtig sein können, besonders bei der Einordnung der Referendare in Adaptionsmodelle (Teil III Kap. 3.0.) oder bei Gesprächen mit Ausbildern als sogenannte Expertenbefragung.

Bei diesem zuletzt genannten Einsatz wird bereits das Überfließen dieser Form in die Methode der Gespräche sichtbar, die sich bei "verdeckten Interviews in Form von alltäglichen Unterhaltungen" (HEINZE u.a., 1975, S. 194) von Vorteil erweist. Die Inside-Position

der Beobachterrolle eröffnet den Zugang zu formellen und informellen Veranstaltungen, die zu Gesprächen Gelegenheit bieten. Diese sollen aber in erster Linie bei den small-talks vor und nach den Hospitationsgesprächen zielgerichtet werden, damit sie über eine längere Distanz hin auswertbar sind.

Zusammengefaßt und kategorisiert werden die Transkripte der in diesem Kapitel erwähnten Methoden in Strichlisten, Tabellen, Modellen, Tafeln (z.B. Sprechhandlungsklassifikationen, Säulendiagrammen usw.).

3.2.3. Fragebögen, Contentanalysen und Rating- skalen

Drei weitere Methoden sind in unserem Vorhaben von Bedeutung; sie heben sich von den bisher genannten, die nicht standardisiert und frei flexibel sind, durch ihre vorgeprägte Muster- und Modellhaftigkeit ab.

Der Fragebogen, hervorgehoben in der Empirie für quantitative Erfassung persönlicher Daten, spielt in der Aktionsforschung eine geringere Rolle. In der Literatur ist er kaum erwähnt (als Projekte seien beispielsweise genannt: HEINZE u.a., 1975; GRUSCHKA, 1976), wenn auf ihn in der handlungsforschenden Lehrerausbildung auch nicht ganz verzichtet werden kann. (MACK/VOLK, 1976, S. 401 ff.). Für unser Projekt ist er wichtig insofern, daß er eine gleichmäßige Überschaubarkeit in der Auswertung garantiert für die Aussagen, die nicht spontan bei Referendaren gemacht zu werden brauchen (resp. können). Sind diese beiden Ziele verfolgt, ist ein Fragebogen ausgegeben, besonders zur Einordnung in adaptive Modelle (III Kap. 2.o.), jeweils oder oft kombiniert mit Gesprächen oder Gruppendiskussionen. Die Aktionsforschung nimmt es sich zur Aufgabe, auch die Methoden und Instrumentarien zurückzubiegen, einzugeben in den Prozeß. Aus diesem Grunde sind die Fragebögen, wenn sie die Adaption der Junglehrer betreffen, in doppelter Form ausgegeben: zuerst als Pilot-Fragebogen, der die Validität und Reliabilität abtastet, danach als "endgültiger" Fragebogen, der zur Enddeutung ausgewertet wird.

Für die Betrachtung der Gutachten ist auf die Contentanalyse zurückgegriffen worden. Dieses Verfahren ist durch seine Struktur objektiv, kontrollierbar, systematisch und qualifizierbar. Diese Inhaltsanalyse "kommt bei den unterschiedlichsten Fragestellungen zur Anwendung, obgleich die Analyse des sprachlichen Gehalts mitmenschlicher Kommunikation Hauptgegenstand dieses Ver-

fahrensansatzes ist" (HELLER/ROSEMAN, 1974, S. 44). In dieser Charakterisierung steckt auch die Möglichkeit der quantitativen Erfassung sprachlichen Gehalts. Uns kommt es darauf nur am Rande an. Der Vorteil dieser Contentanalyse ist die Einphasigkeit ihrer Beobachtung, die für die eigentliche Beurteilung qualitativ wichtig erscheint. Damit wird es ein hervorragendes Instrument zur Erfassung von wertenden Einzelaussagen und Kontingenzanalysen in Gutachten (II Kap. 3.2.).

Als letzte dieser kategorisierten Methoden soll auf die Ratingskala hingewiesen werden. "Die häufigste Aufgabe für den Beobachter im Umgang mit einer Schätzskala besteht darin, das zu beobachtende Verhalten nach einer Merkmalsliste einzuschätzen" (ZIEFUSS, 1978, S.109). Die Ratingskala wird von uns eingesetzt (II Kap. 2.2.2.), wenn es um die Einschätzung einer Personengruppe (Ausbilder) durch eine andere (Auszubildende) geht. Bei der Erstellung ist auf folgende Punkte geachtet worden:

- die Bestimmungsmerkmale sollen in jedem Fall den Referendaren offengelegt werden (ZIEFUSS, 1978, S. 107), damit dieses Instrument wie die anderen ebenfalls zurückgekoppelt werden kann;
- die Handhabung soll vorher genau erläutert sein, ihre Begrifflichkeit wird konsistent;
- die normativen Voraussetzungen sollen allen Beteiligten bekannt sein;
- die Schätzskala soll überschaubar angeordnet sein.

Wir benötigen keine hochinferenten Daten, weil die Aussagekraft nicht in einer einzigen Skala liegen soll. Deswegen ist auf eine dichotome oder trichotome Stufung verzichtet worden. Die Mehr-Punkte-Skalen verfallen aber nicht in das Dilemma der Scheingenauigkeit, weil die Auswertung dem Beobachter nicht ein Profil liefern soll, sondern allen Beteiligten ein Rückkopplungsinstrument wird. Für eine diskutative Evaluation ist eine dichotome

stereotype Skalierung nicht günstig; ihr Wert ist die Interpretation mehrerer Aussagen (Entwicklungstrend) einer differenziert skalierten Stufenfolge, die in dieser Form die Gefahren der Milde- bzw. Strengetendenz aufheben kann.

Bei einem ersten Versuch zeigte sich die nichtssagende Tendenz der Befragten, bei ungerader Anzahl von Bestimmungsmerkmalen die "Flucht in die arithmetische Mitte" zu tun, in die Grauzone der Entscheidungsunstimmigkeit, in das Teils-teils einer Inhaltsleere. Verzichtet wurde aus eben diesen Gründen auch auf die Skalierung von -3 über 0 zu +3 (BACHMAIR, 1976, S. 49), um nicht die Meinungslosigkeit zur Mitte zu forcieren.

Von diesen Überlegungen ist dann (wie ich meine) verbessernd abgegangen worden. Die darauf folgenden Rating-skalen haben eine gerade Anzahl der Bestimmungsmerkmale mit inhaltlicher, qualifizierender Ausformulierung der "Mitte", um auch diesen Übergangsbereich aussagekräftig zu gestalten. Die Skalierung von Punkt 0 bis Punkt 10 ist gewählt worden, um präzisere Überlegungen zu evozieren und eine mögliche Assoziation mit Zensurenskalen zu umgehen.

3.2.4. Das Rollenspiel

In der Handlungsforschung während der Lehrerbildung, die auf Einflußnahme in vorher geplanter Zielrichtung bedacht ist, bekommt das Rollenspiel einen besonderen Wert, da es nicht nur das Chaotische oder Unstrukturierte der Handlungen für die anzustrebende Anpassung glättet, sondern auch zur Veränderung festgefahrener Handlungsschemata, Reflexionen oder Heimlicher Theorien etc. eingesetzt werden kann (vgl. BECKER u.a., 1976, Bd. 3, S. 44; GRELL, 1976, S. 240; SIGNER, 1979, S. 159 usw.). An dieser Stelle soll nur erst die theoretische Bedeutung des Rollenspiels skizziert werden, Durchführung und Bewertung bleiben dem Dokumentationsteil (II Kap. 2.2.3.) vorbehalten.

Das menschliche Spiel, ob es im pädagogischen, künstlerischen, militärischen oder in einem anderen Bereich vorkommt, hat nicht nur die Tendenz, Wirklichkeiten abzubilden; ihr vornehmliches Ziel ist, in der Abbildung eine Umbildung anzustreben. Den didaktischen Wert für den Unterricht hat man heutzutage erkannt ¹⁾, in der Lehrerbildung fehlt der Einsatz des Rollenspiels weitgehend (Anfangsversuche vgl. BROICH, 1980, S. 84-88). Eine begrifflich definitorische Abgrenzung zu Plan-, Stegreif- und Simulationsspielen, zu Psycho- und Soziodrama soll hier nicht diskutiert werden (GRELL, 1976, S. 239; COBURN-STAEGE, 1977, S. 101-120), uns kommt es nur auf das hier einzusetzende didaktische Rollenspiel an, das Simulationsspiel, dessen einheitliche inhaltliche Füllung an dieser Stelle bemerkt sein soll.

Das Simulationsspiel, wie es hier vorsteht, ist nicht unstrukturiert, spontan, Prozesse im weitesten Sinne abbildend, sondern dient durch Vorbesprechung und Nachbesprechung dazu, eine konkrete Praxissituation nachzubilden.

¹⁾ vgl. PORTMANN, SCHEUERL, SCHMITT mit ihren Aufsätzen in ZfPäd 21. Jg. (1975), Heft 3, S. 335 - 349, 363 - 377.

den. Es ist geplant und durchgeführt zum Erwerb einer kritischen Haltung sowohl der Situation und den Inhalten, als auch der Rollenverhaftung gegenüber. Dadurch, daß es sich hier um erwachsene "Spieler" in der Lehrerausbildung handelt, fallen einige Grundqualifikationen fort, die besonders an die Altersabhängigkeit gebunden sind (COBURN-STAEGE, 1977, S. 33 ff.).

Für die Zeit der Prozeßbegleitung sind zwei Simulationsspiele geplant und durchgeführt worden:

1. Auf einem Studientag wird ein Rollenspiel zwischen zwei Fachleitern stattfinden. Beide Akteure und die Fachleitergruppe haben sich z.T. einen Film einer Erdkundestunde angesehen, teils nicht. Ein anschließendes Hospitationsgespräch wird vor der Beobachtergruppe (Fachleiter), die Aufgaben zu lösen hatte (vgl. Beobachtungsbogen 1 und 2, S. 79 f.), stattfinden; daran schließt sich ein "Reflexionsgespräch" an (TAYLOR/WALFORD, 1974, S. 64).
2. Das zweite Simulationsspiel, diesmal zwischen einem Fachleiter und einem Referendar, findet vor den Augen der Videotechnik statt und wird auf einem weiteren Studientag der Fachleiterschaft vorgestellt. Auch hier wird die anschließende Nachbesprechung wichtig sein.

zu 1: Simulationsspiel zwischen Fachleitern (Erstes Rollenspiel)

Die gezeigte Erdkundestunde ist eine Aufzeichnung einer Lehrprobe aus Köln, die von einer Hälfte der Fachleitergruppe angesehen wurde, die Restgruppe kam erst zum Rollenspiel hinzu. Dadurch sollte zweierlei erreicht werden:

- a) Die Ausbilder, die sich die Lehrprobe im Videoteil angesehen haben, sollten vornehmlich den **I n h a l t s - a s p e k t** des anschließenden Hospitationsgespräches beobachten und bewerten; für sie galt der Beobachtungsbogen 1 (S. 79).

BEOBSACHTUNGSBOGEN 1

Hinweis: Gruppe 1 (m i t Filmbetrachtung)

Die auf dieser Seite abgetippten Beobachtungsaufgaben sind für diejenigen Kolleginnen/Kollegen bestimmt, die die Videoaufzeichnung der Stunde gesehen haben. Die zwei Beobachtungsaufgaben (linke Spalte) sind in der rechten Spalte durch einige Fragen differenziert, die allerdings nur (nicht unbedingt vollständige) Beobachtungsanregungen sein sollen. Die beiden Beobachtungspunkte sind so gewählt, daß sie nacheinander (Ablauf des Rollenspiels) beobachtet werden können.

Über "Einzelprotokoll" vgl. Beobachtungsbogen 2.

Beobachtungsaufgabe	Beispielfragen als Hilfestellung zur differenzierten Beobachtung (Auswahl):
1. Achten Sie auf die I n h a l t s - e b e n e	Bringt der Fachleiter alternative Vorschläge? Wie strukturiert ein Partner (verbale Artikulation, Zeichnungen o.ä.) das Gespräch? Hat der Fachleiter die Gesamtheit der Stunde ("Vogelperspektive") im Auge? Reagieren die Gesprächspartner auf die Argumente des anderen? Einzelprotokoll: Wie wird Nonverbales und Paralinguistisches eingesetzt (zur Unterstützung, Veranschaulichung, zum Verbalersatz o.ä.)?
2. Beobachten Sie das S c h l u ß - r i t u a l	Wie leitet der Fachleiter vom Hauptteil zum Schluß über? In welchem "Klima" trennen sich die Partner? War das Gespräch notwendig, überflüssig, hilfreich ...? Weiß der Referendar am Ende der Besprechung um den Miß-/Erfolg seiner Stunde?

BEOBSACHTUNGSBOGEN 2

Hinweis: Gruppe 2 (o h n e Filmbetrachtung)

Das "Einzelprotokoll" ist - außerhalb des aufgeführten Beobachtungsprogramms - eine Einzelbeobachtung, die Kollagen im Alleingang bewältigen könnten.
Wir wollen im Plenum auch diskutieren, inwieweit sich ein derartig vorgeführtes Rollenspiel vom "alltäglichen Hospitationsgespräch" unterscheidet. Auffällige Abweichungen sollten deswegen von allen notiert werden.

Beobachtungsaufgabe	Beispielfragen als Hilfestellung zur differenzierten Beobachtung (Auswahl):
1. Betrachten Sie das E r ö f f - n u n g s - r i t u a l	Wer beginnt mit welchen Worten? An welchem Argument macht der Fachleiter seine Hauptkritik fest? Welche Gesprächspositionen (symmetrisch, Lehrgespräch o.ä.) nehmen beide Partner ein? Welches Gesprächsklima wird "festgelegt"? Wie sitzen die Gesprächsteilnehmer zueinander?
	Einzelprotokoll: Wie hoch sind die (quantitativen) Gesprächsanteile beider Partner?
2. Achten Sie auf die B e z i e - h u n g s - e b e n e	Wie begründet der Fachleiter seine Entscheidungen? Wie reagiert der Fachleiter auf Widersprüche des Referendars? Welche Autoritäten zieht der Fachleiter heran (ich meine; nach der Berliner Schule; Klafki schreibt o.ä.)? Nimmt der Fachleiter andere/eigene Referendar-/Stunden zum Vergleich/Vorbild?

- b) Die andere Beobachterhälfte, da kaum von "Experten" der Geographie besetzt, sollte sich, möglichst losgelöst von inhaltlichen Strukturen, die ihnen ohnehin schwierig erscheinen würden, mit der B e z i e - h u n g s e b e n e der Gesprächsteilnehmer beschäftigen; für sie galt der Beobachtungsbogen 2 (S. 80).

Mit dieser Aufteilung konnte jede Gruppe die andere als eine Quasi-Kontrollgruppe ansehen; während die eine behauptete, man könne einem Hospitationsgespräch erst dann folgen und es bewerten, wenn die Gegenstände der Besprechung kognitiv erfaßt seien (Inhalt), so meinte die andere, daß die Konzentration auf den Gesprächsverlauf ohne Filmvorführung intensiver sei (Beziehung).

Nach diesen beiden Ansichten sind der Beobachtungsbogen 1 und 2 konzipiert. Hier muß für die Beobachtungsbewältigung noch einmal gesagt werden, daß Selektion kein Handicap, sondern einen Vorteil darstellt. Demgemäß sind die zwei Beobachtungsaufträge so gestellt, daß sie im N a c h e i n a n d e r des Gesprächs beobachtet werden können. Eine Einzelprotokollierung soll, an zwei Germanisten verteilt, das Nonverbale erfassen. Die Beobachtung von Eingangs- und Schlußritual, sowohl auf die Inhalts- als auch auf die Beziehungsebene bezogen, soll als Kreuzstellung beiden Gruppen die Nachbesprechung erleichtern (gemeinsamer Beobachtungsblock).

Stellen wir zusammenfassend die Grundqualifikationen vor, die durch dieses didaktische Rollenspiel angestrebt werden sollen (vgl. auch HEINZE u.a., 1975, S. 192):

- Der Fachleiter rückt im Simulationsspiel in die Metaposition ¹⁾, um sich in den dargestellten Rollen wiederzuerkennen und selbst einzuschätzen.
- Er erkennt das Nonverbale und Paralinguistische als

¹⁾ vgl. Fußnote auf Seite 55 dieser Arbeit.

wichtige und inhaltsbestimmende Disposition.

- Der Ausbilder erkennt im Spiel die Möglichkeit der Gestaltungsfunktion für das eigene berufliche Wirken.
- Die Erkenntnis soll angesprochen werden, daß der machtunterlegene Partner nicht zur "Marionette verkürzt" werden darf.
- Der Fachleiter bekommt das Gefühl für die Möglichkeit und Gefahren, die in der Vermittlung zur Übernahme bestimmten Lehrerverhaltens bestehen.
- Die Fähigkeit zum Rollentwurf soll gewonnen werden; hier besonders durch die Erkenntnis starrer Verhaltensmuster (Rituale).
- Der Fachleiter wird kritikfähiger hinsichtlich der Frustrationstoleranz werden, so daß er variativ (bezogen auf Person und Situation) entscheiden kann.
- Zuletzt ist die Rollendistanz als notwendiges Erlebnis zu vermitteln.

zu 2: Simulationsspiel zwischen Fachleiter und Referendar (Zweites Rollenspiel)

Die zweite Einflußnahme dieser Art - über die prozeßbegründende Verbindung vgl. Dokumentation - stellt ein zweites planvoll strukturiertes Simulationsspiel dar zwischen einem Fachleiter und einem Referendar, das, mit Videotechnik ¹⁾ aufgenommen, auf einem weiteren Studientag den Fachleitern als Beobachtergruppe vorgeführt wurde. Wenn es sich auch um ein echtes, formell in der Ausbildungszeit laufendes Hospitationsgespräch handelt, wollen wir es "Rollenspiel" nennen, weil die Beobachtungsapparatur einen ungewohnten, da unüblichen Einfluß ausübt, der die teilnehmenden Personen ihre "Rolle" bewußt machen läßt, so daß eine innere Reflexion dieser Trägerfunktion nicht auszuschließen ist.

Das Rollenspiel als Evaluationsmethode soll an die Gruppe der Betroffenen rückgekoppelt werden, um den Ver-

¹⁾ kameratechnische Hinweise vgl. FAHRY, 1980, S. 143-146

wendungszusammenhang zu verdeutlichen (HEINZE u.a., 1975, S. 191). Dazu sind die Inhalte wichtig, die den zweiten Schritt begründen. Wir wollen die Einheit von Inhalt und Instrumentarium auf der strukturellen Ebene aufspalten: die Inhalte werden im Dokumentationsteil dargestellt, das Instrument "Rollenspiel" als Evaluationsmethode an dieser Stelle.

Die Erfahrungen und Rückschlüsse aus dem Protokoll der Plenumsbesprechung nach dem ersten Simulationsspiel (II Kap. 2.2.3.1.) zeigten den zu großen Überhang von quantitativen und qualitativen Anteilen des Ausbilders, den auch die alltäglichen Beobachtungen zeigten (II Kap. 2.2.1.). Verbunden mit der Auswertung der Ratingskalen (II Kap. 2.2.2.) über die Einschätzung der Hospitationsgespräche hinsichtlich der Prinzipien, die ausgegeben waren (ebda.), ergaben sich Schwächen (Schwachpositionen) in der kommunikativen Kompetenz der Lehramtsanwärter, die hier in vier Bereichen zusammengefaßt sind:

- Quantitative Sprechanteile und qualitative Übergewichtung der Ausbilder lassen die Junglehrer zu keiner kommunikativen Aktivität kommen.
- Das Prinzip der Eigenstrukturierung wird von Fachleitern mißachtet.
- Damit zusammenhängend verliert das Beratungsgespräch seine Zielgerichtetheit.
- Das Prinzip der Verstärkung wurde gar nicht beachtet.

Unter diesem Eindruck wurde das zweite Simulationsspiel zwischen einem Fachleiter und einem Referendar vor der Videokamera initiiert, indem die vier angesprochenen Beobachtungen - unter Formulierung als Auftrag - eingegeben waren. So wurden wichtige Konsequenzen aus dem ersten Rollenspiel gezogen, die das zweite bestimmen sollten. Hauptgesichtspunkte für das Gespräch waren die Förderung

- der Aktivierung seitens des Referendars,
- der Eigenstrukturierung für das Gespräch,

- einer wesentlichen Zielgerichtetheit und
- der Verstärkung durch den Ausbilder.

Das Gespräch wurde etwa in der Mitte der Ausbildungszeit aufgenommen und den Fachleitern unter den genannten Beobachtungsaufgaben (vgl. Beobachtungsbogen 3 auf S.85) vorgespielt. Formelle und informelle Wirkungen werden im Kapitel 2.2.3.2. dargestellt.

Zusammenfassend sollen u.a. vornehmlich folgende Grundqualifikationen vermittelt werden:

- Die Fachleiter sollen in der Aktivität des Referendars dessen relative Gesprächskompetenz erfahren.
- Sie sollen erleben und akzeptieren, daß die Intensität einer Besprechung zielgerichteter ist als die Viel-Punkt-Rederei.
- Die Fachleiter sollen die Vorteile der Strukturierung durch den Lehramtsanwärter aus der Metaebene betrachten und als Ansätze eines Diskurses deuten.
- Die Bildaussage der filmischen "Regie" möge von den Zuschauern beachtet werden.

Unter den genannten Qualifikationen, die natürlich durch die vorherigen des ersten Rollenspiels ergänzt werden sollten, fällt die "milde" (i.e. konjunktivische) Formulierung der letzten auf. Deswegen noch eine anfängliche Bemerkung dazu:

Der Raum, in dem dieses zweite Simulationsspiel stattfand, ist bewußt kein "präparierter Filmraum", sondern der Ort, der von den Fachleitern zu den Hospitationsgesprächen im allgemeinen benutzt wird.

Der Film sollte den Beobachtern zeigen, wie auch in der schulischen Ausbildungsalltäglichkeit darauf geachtet werden sollte, daß das regiehafte Zusammenspiel von Person und Interieurs (vgl. ausführlich II Kap. 2.2.1.) von Bedeutung für das Gesprächsklima ist (SCHOFFER in: REINERT/THIELE, 1977, S. 24).

BEOBSACHTUNGSBOGEN 3

Hinweis:

Das durch Videotechnik aufgenommene und abgespielte Beratungsgespräch ist als Weiterführung (i.e. Schwerpunktsetzung) zu unserem ersten Rollenspiel gedacht. Gespräche mit Referendaren und unser damaliges Reflexionsgespräch haben Verbesserungsvorschläge gebracht, die in der gezeigten Aufzeichnung angestrebt waren. Insgesamt sind es die vier Aspekte, die die Referendare in ihrer Position stärken dergestalt, daß sie zu einer aktiven kommunikativen Kompetenz gelangen können.

Beobachten und diskutieren Sie bitte unter diesen vier Aufträgen das Rollenspiel (arbeitsteilig):

1. Förderung der Aktivität

(z.B.: Wie hoch sind beider Sprechanteile?
Gibt es Anstöße zur gemeinsamen kreativen Entfaltung?)

2. Förderung der Eigenstrukturierung

(z.B.: Bestimmt der Referendar den Gang des Gesprächs?
Werden seine Anregungen und Fragen beachtet?)

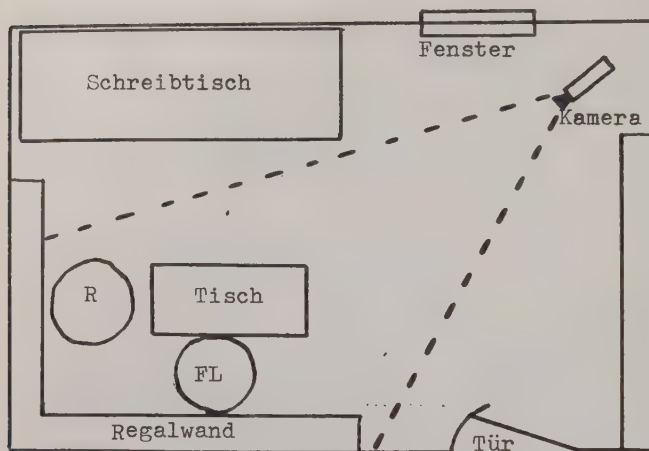
3. Förderung der Zielgerichtetheit

(z.B.: Sind beide Gesprächsteilnehmer am gleichen Beobachtungskanon orientiert?
Kennt der Referendar das vom Fachleiter angestrebte Endverhalten?
Weiß er um den genauen Erfolg/Mißerfolg seiner Stunde?)

4. Förderung der Verstärkung

(z.B.: Werden Vor- und Nachteile einer Stunde angemessen "ausgewogen" besprochen?
Wird der Referendar in seinen Vorteilen bestärkt, in seinen Nachteilen durch Alternativübungen unterstützt?)

Unsere filmische Örtlichkeit, übernommen aus einem Elternsprechzimmer einer Ausbildungsschule, stellt sich in der Skizze (proxemisch) so dar:



Über ein d r i t t e s Rollenspiel und den Einsatz der Videokamera im Seminar verweise ich hier auf die Kapitel in der Dokumentation (II Kap. 1.o.; II Kap. 5.o.).

TEIL II

Dokumentationsteil

1.o. Die Einführungsphase

Der erste Kontakt der Lehramtsanwärter mit dem Ausbildungsseminar ist der erste Kontakt mit dem Bürokratiemodell. Die in der Literatur empirisch erfaßten Referendare "beklagen den großen Anpassungsdruck im Referendariat, die Einengung ihres Handlungsspielraums durch Vorschriften, den Bürokratismus im Studienseminar und in den Schulen sowie den autoritären Führungsstil mancher Seminarleiter" (HINSCH, 1979, S. 2). Der Referendar erlebt das seminarliche Lernprogramm aus der Schülerperspektive. Erleben wir den Start der studiosi aus bürlesker Sicht, wie Hans KALLER ¹⁾ ihn erdichtet, indem er in Wilhelm-Busch-Manier seinen Eindruck in Knittelverse zwängt:

Wenn einer, der mit akribie
gelernt hat an der akademie
oder mit genialität
studiert hat an der unität,
nun glaubt, daß er ein lehrer wär -
so irrt sich der!
Nun ist er erstmal referendar
mit einem status sonderbar.
Gilt nach der meinung des km
in vielen dingen als plemm-plemm,
muß erneut die schulbank drücken,
die ideale schnell entrücken.
Was ihm als erzieher angeboren,
das wird ihm schleunigst
weggeschoren.

Mit dem Eintreten in den schulischen Bürokratieapparat begleiten den Referendaren unbestimmbare, lernhemmende Ä n g s t e , wie die neuzeitliche Literaur uns

¹⁾ Dieses Gedicht, hier die erste Strophe, findet sich in: Erziehung und Wissenschaft, 10/1979 und heißt "Geburtswehen".

glaubhaft versichern will ¹⁾). Demnach vollzieht sich das Ängsten auf mehreren Ebenen:

- schulisch vor der Ungewißheit, wie die etablierten Kollegen auf den Junglehrer reagieren, wie der Schulleiter und die Schüler sich verhalten, wie der Ausbildungslehrer eingestellt ist;
- unterrichtlich, ob und wie die Schüler den Auszubildenden als Unterrichtenden annehmen;
- seminarlich, wie man fertig werden kann mit den Fachleitern, dem Hauptseminarleiter, mit ihren Stundenkritiken und ihren Prüfungsanforderungen und
- institutionell, in welcher Weise der Referendar es schaffen kann, seine individuelle Lehrerpersönlichkeit zu verwirklichen.

Hinzu kommen persönliche Ängste, individuell verschieden stark ausgeprägt, die von politischer (z.B. Radikalerläß) oder arbeitsmarktpolitischer Seite ²⁾ ihren Ursprung nehmen.

Zwar weckt die Institution Ängste, aber sie kanalisiert, kontrolliert und bindet sie auch (HACKER, 1971, S. 89), damit sie nicht in Aggressionen umschlagen (ebda. S.111; LORENZ, 1973, S. 120).

Um diese Ängste aufzufangen und abzubauen, ist die referendäriale Einführungsphase besonders wichtig, weil man weiß, wie entscheidend und nachhaltig "erste" Eindrücke sind. Darum muß das Ausbildungskonzept gerade für beamtete Lehrer (WEIDENMANN, 1978, S. 39) nicht nur mäßigend, sondern bewußt angstabbauend gestaltet werden, denn das "Operieren mit der Angst in Lernsituationen" (HOFSSOMMER, 1980, S. 18, im Original kursiv) kann nicht

¹⁾ besonders BRUCK, 1978, und WEIDENMANN, 1978; beide Bücher gut charakterisiert in: Rainer WINKEL, b:e 4/79, S. 66-68; MEYER, 1980, S. 7-9; weitere Literatur bei HOFSSOMMER, 1980, S. 30 f.

²⁾ vgl. den Fernsehfilm von Gert Loschütz: "Der Tote bin ich", ARD, 26.9.1979; dazu auch LÖW, 1979.

zu rechtfertigen sein, da es eine Überangepaßtheit schafft, die unserem Ziel eines pädagogisch-praktischen Diskursrs (II Kap. 2.2.) abträglich ist.

Unsere Einführungsphase, die mit ehemaligen Referendaren des Vorkurses diskutiert und entwickelt war, umfaßt zwei Abschnitte; den ersten nennen wir "Kontaktwoche", den zweiten "Hospitationsphase".

1. Kontaktwoche

DAUENHAUER u.a. (1980, S. 17) betonen den Vorteil einer anfänglich intensiven Interaktion zwischen Referendaren und Ausbildern. War bei diesen Autoren des Studienseminars Kaiserslautern die Intention, "zur verbesserten Kooperation zwischen AS und FS" [Allgemeinseminar, Fachseminar; Erklärung von mir] beizutragen und "die Einführungsphase ökonomisch, zielstrebig ... und sinnvoll und effektiv" (ebda. S. 18) zu gestalten, so stand in unserem Seminar der soziale Kontakt aller Beteiligten im Vordergrund.

Die Referendare von der recht zwanglosen, freien Kontaktaufnahme zu überzeugen, fällt angesichts der Auflagen eines Bürokratie- und Beamtenapparats schwer, der sich zu Beginn jeglicher pädagogischer Ausbildungstätigkeit mit einem "Vereidigungsakt" ¹⁾ meldet. Was von einer Seite als Akt erhabener Treuepflicht bezeichnet wird, ist der anderen Seite ein "ScheiBritual" (KRÜGER, 1978, S. 9).

Wenn der e r s t e Tag der Kontaktwoche dieser Vereidigung gilt, muß der Seminarleiter die Gruppe der Referendare auch und gerade von der Bedeutung dieses Beamtenstandes überzeugen; hierzu eignen sich Beispiele aus dem Berufsstand sehr gut. Um dieses Ritual "abzu-

¹⁾ Über das Hin und Her des Lehrers als Beamter nenne ich als Streiflichter: STUCKMANN, 1978; TILGER, 1978; LÖW, 1979.

mildern", stand uns der Nachmittag zur Verfügung, um in Hauptseminargruppen den Kontakt aufzunehmen. Zu dem Akt der Vereidigung kommt der bürokratische "Papierschock". Als Beispiel sei eine Liste aufgeführt der Schriften, die die GEW am ersten Tag den Neuankömmlingen verteilen ließ:

- Papier über die Behandlung sog. Kleinreparaturen bei **Mist**auflösung
- Papier gegen Besoldungsverkürzung
- Heft über Wissenswertes für junge Lehrer
- Information über Verfassungsschutz
- Konferenzordnung für Bezirksseminare
- Information über Lehrerausbildung
- Information für kleine Klassen
- Information über erfolgreiche GEW-Arbeit
- Hinweise für arbeitslose Lehrer
- Ordnung des Vorbereitungsdienstes in der 2. Staatsprüfung für Lehrer am Gymnasium (Text)
- Text des Lehrerausbildungsgesetzes
- Besoldungstabelle der Beamten a.W.

Es sei hier ausgespart, die Liste durch andere Berufsverbände, Krankenkassen und -versicherungen sowie Stadtmitteilungen (Kulturprogramme, Volkshochschulen etc.) zu verlängern. Ziel des ersten Tages muß bleiben, die Flut von Papieren und steife Bürokratierituale durch offene Kontaktgespräche aufzuweichen.

Dem z w e i t e n und d r i t t e n Tag stehen die ersten Einblicke in die Lehrer- und Ausbildertätigkeit bevor. Damit soll eine "praxisdistanzierte Wissenschaftlichkeit" (HOMFELD, 1978, S. 142) zu Beginn vermieden werden. Ein Unterrichtsfilm stellt noch einmal den Schülerblick des Referendaren her, damit er dann aus der Ausbildung verschwindet (vgl. HEINEN u.a., 1979, S. 34). Der gezeigte Unterricht wird durch Beobachtungsfragen ¹⁾ vorbereitet und nachher gemeinsam ausgewertet. Das Ziel ist eine vorläufige Erarbeitung eines

¹⁾ Uns standen zwei eigene Unterrichtsstunden auf Videotechnik zur Verfügung und die zwei für erste Einblicke geeigneten Filme "Dieter kann heute im Tor spielen" (FT 2027), "Einführung in Konfliktsituationen" (FWU 332778).

rudimentären Grundrasters für Unterrichtsplanung und -beobachtung. Für Referendare ist es schnell zu bemerken, wie unmöglich es ist, einen Unterrichtsablauf "umfassend" und "objektiv" zu beobachten und zu beurteilen, was Verständnis für Fachleiterhospitationen weckt.

Nach der induktiven Erarbeitung konstitutiver Merkmale einer Unterrichtsstunde ¹⁾ spielt der nächste Tag ein Hospitationsgespräch ein. Dieser Akt ist ein Vorgriff in die nächste Ausbildungsperiode, aber eine zwangsläufige Folge unserer Intention (II Kap. 2.2.3.). Als "Endprodukt" unserer Rollenspielerfahrung entstand das bereits angesprochene *d r i t t e* Rollenspiel (S. 86), von dem im weiteren noch die Rede sein wird. Es hatte den Vorteil, daß die Eigeninitiative des Referendars in den Vordergrund gestellt ist (II Kap. 2.2.) und das Eingehen auf Gefühle dokumentiert (vgl. Übungssequenz in: II Kap. 2.2.2.4.). Ein Gespräch mit den Junglehrern hat die beruhigende Wirkung dieses Video-Films bestätigt, einmal durch seine Analysewirkung, zum anderen durch das leichtere Artikulieren von Ängsten und Erwartungen. Die "Dunkelkammer", in die der Fachleiter mit seinem Schützling nach der Unterrichtsstunde verschwindet, ist bereits zu Beginn aufgehellt worden.

Referendaren gegenüber wird das vorhandene Ausbildungskonzept legitimiert, das Kritisieren der Kommunikation zwischen Fachleitern und Lehramtsanwärtern gesteht "Fehler" und "Unzulänglichkeiten" ein (THOMAS, 1978, S. 32), die dogmatische Beeinflussung wird somit mindestens als Gefahr erkannt und gebannt. Mit dem Aufruf zur Weiterarbeit an dieser unserer Intention werden die Referendare emanzipativ eingeschätzt, was ein sehr hoher Anspruch ist (vgl. REINHARDT, 1978, S. 522).

Um auch fachfremden Beobachtern das Verfolgen dieses Hospitationsgesprächs zu erleichtern, ist eine inhaltliche Gliederung mitgegeben (S. 92); gleichzeitig sorgte ein Beobachtungsbogen (S. 93) für grobe Einschätzungen!

¹⁾ man kann sich orientieren an BIERMANN, 1980, S.53-59.

HOSPITATIONSGESPRÄCH (inhaltliche Gliederung)		
Phase	Referendar	Fachleiter
Eröffnung	Abprache gemeinsamer Struktur 1. Ökonomie der Stunde 2. Anlage von Experimenten und Gruppenunterricht 3. Thema und Einstiegsstunde	4. Der Entwurf
Hauptteil	Verlauf der Beratung: zu 1: Ursachen des Nichterreichens aller Lernziele Zeiteinteilung bei Experimenten Frage der Arbeitsmittel im Zeitaufwand Experimente in der Lernzielformulierung Experimente und Schüleraktivitäten in Bezug zur Stundenökonomie zu 2: Didaktische und methodische Begründung des Experiments im Vergleich mit der unterrichtlichen Durchführung Arbeitspapiere während der Experimentierphase und die Bedeutung von Schüleraktivitäten Begründung der arbeitsteiligen Gruppenarbeit Verwertung von Gruppenarbeitsergebnissen unter Lehrer-Schüler-Beteiligung Gruppenarbeit in der Bedeutung für Schüler(gruppen) zu 3: Thema "Sinnesphysiologie" in seiner Relevanz für die Klasse Bedeutung der Differenzierung in Wahl- und Pflichtbereich zu 4: Lernzielformulierung Hausaufgaben didaktische Überlegungen anthropogene Voraussetzungen Reihenordnung dieser Stunde Kritik an Einzelformulierungen des Entwurfs	
Schluß	Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse Stundeneinschätzung	Ergänzungen

BEOBACHTUNGSBOGEN

Beobachtungsobjekt: Hospitationsgespräch (46 Min.)

Beobachtungszweck: Einblick in ein Beratungsgespräch
in der Eingangsphase der Ausbildung

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

I. Hauptspielphase
(Wirkung)

- ☐ Nervosität
☐ distanziertes Verhalten
☐ gelassenes Verhalten
☐ Aggressivität
☐ Angst verbreitend
☐ _____

III. Gesamteindruck

Mitspieler A: ..

Mitspieler B:

II. Verhalten beider Mitspieler

A

B

☐	anmaßend	☐
☐	zurückhaltend	☐
☐	burschikos	☐
☐	unbeholfen	☐
☐	entgegenkommend	☐
☐	abwimmelnd	☐
☐	aufgeschlossen	☐
☐	dialogisierend	☐
☐	zuhörend	☐
☐	helfend	☐
☐	zustimmend	☐
☐	monologisierend	☐
☐	drängend	☐
☐	_____	☐
☐	_____	☐
☐	_____	☐
☐	_____	☐

IV. Was ist Ihnen besonders aufgefallen?

V. Änderungsvorschläge

Damit waren die Lehreranwärter zum frühen Zeitpunkt in kompetente Verantwortung genommen, die den Angstabau erleichtern (WEIDENMANN, 1978, S. 44).

Hier sei noch ein Blick in die Vorschau erlaubt. Die Ergebnisse und Wirkungen dieses Videofilms wurden mit den Referendaren diskutiert, die unsere Intentionen bestätigen. Von der Universität wurden Gerüchte mit in das Ausbildungsseminar geschleppt, daß Junglehrer "heruntergeputzt" würden, was sich hier nicht bestätigte. Alle Zuschauer empfanden den Film angstabbauend und wollten an der eigenen Kompetenzgewinnung mitarbeiten. Kritisiert wurde aber energisch, daß der Fachleiter im Film kritisiert, ohne konkrete Verstärkung und Hilfen zu geben (vgl. S. 92). Darauf wird noch zu achten sein, daß sie ihre Ausbilder zwingen, etwas zu zeigen (etwa das Tafelbild vorzuzeichnen, die Hausaufgaben besser zu formulieren u.a.m.).

Der v i e r t e Tag unserer Kontaktwoche ist eine zwanglose Kontaktaufnahme mit den zuständigen Fachleitern; eine Einrichtung, die sich an das Gesehene und diskutierte Video-Beratungsgespräch anschließt. Thema dieses Treffens ist ein Vorstellen der Ausbildungsinhalte und das gemeinsame Erarbeiten eines Beobachtungsbogens (II Kap. 2.1.). Nur das wird gemeinsam mitgetragen, was gemeinsam mitentschieden wird.

Der l e t z t e Tag war ein gruppengegliedertes Hearing der ehemaligen Referendare (vgl. HAHN, 1979, S. 125), die aus der letzten Ausbildungsperiode Repräsentanten geschickt hatten. Sie konnten und sollten "ohne Aufsicht" befragt werden. Anschließend wurde das Seminarfest "in allen Räumen" ein optimistischer Ausklang.

2. Hospitationsphase

Nach der Kontaktwoche wollten wir mit einer zweiwöchigen Hospitationsphase Starthilfe in die Praxis geben.

Jeder Fachleiter teilt seine Gruppe, wenn sie über

sechs Referendare faßt, in zwei Teilgruppen ein, die er in verschiedene Lerngruppen zur Hospitation in zwei aufeinander folgenden Stunden einlädt. Für die erste Hospitationsstunde erstellt der Ausbilder einen schriftlichen Stundenabriß, den er vor oder nach der Unterrichtsstunde erläutert. Nach der ersten Hospitationsstunde stellt er sich den Junglehrern zur Diskussion und plant mit der Teilgruppe die folgende Unterrichtsstunde. Zu dieser erstellt der Fachleiter wiederum einen Verlaufsplan, führt die Stunde vor und versucht anschließend den Ansatz einer Unterrichtsanalyse.

Mit diesem zweiwöchigen Konzept haben wir diskutativ andere Einführungsmodelle abgelehnt, abgesprochen mit ehemaligen Referendaren, besonders die Schulhospitation. Diese, als lerngruppen- oder lehrerbegleitend praktiziert, läßt die Lehramtsanwärter aus der Schülerperspektive den Unterricht miterleben (vgl. HEINEN u.a., 1979, S. 34). Die Beobachter sind noch vornehmlich am Inhalt der Unterrichtsstunde orientiert, erleben Aktionen des Lehrers und die Reaktionen der Schüler, von denen sie entweder begeistert oder ratlos sind. Hier wird Imitationslernen grundgelegt, das wir durch Vielfältigkeit in der Ausbildung ausschalten wollten. Die lerngruppenbegleitende Hospitation, so sagten einige befürwortende Ex-Referendare, läßt die Belastung eines Schultages für die Schüler miterleben. Jeder Referendar war aber selbst Schüler, um die Belastung selbst abzuschätzen.

Für gezielte Belastungsstränge, auf die z.B. bei den zu stellenden Hausaufgaben geachtet werden kann, stehen die Klassenbücher als Informationsmaterial bereit. Die lehrerbegleitende Hospitation unterstützt besonders das Imitationslernen ~~oder~~ den Abwehrmechanismus (Auslöschung), je nach Erfolg des unterrichtenden Lehrers.

Es schien uns insgesamt zu risikoreich, bei den Fachleitern "Vorführstunden" besuchen zu lassen, die die Meisterlehre aufgreifen. Diese Stunden, wenn sie gut ge-

lingen, geben als Idealbeispiel einen hohen Anspruch, bei Nichtgelingen die Lächerlichkeit und Mißachtung des Vorführenden preis. Beide Formen sind für eine pädagogische Ausbildung unerträglich.

Am besten geeignet erschien uns das anfangs beschriebene Modell der Hospitationsphase, in der Fachleiter mit Teilgruppen gemeinsam den Unterricht einer kleinen Inhaltseinheit (nicht isolierte Stunde: MEYER, 1980, S. 23) vorbereiten, durchführen und besprechend analysieren. In der Obhut und unter der Regie des unterrichtserfahrenen Ausbilders kann der Junglehrer so aus der Vorführatmosphäre in "Werkstattgespräche" eingeführt werden, "er durchdenkt mit dem Anfänger gemeinsam, was gelungen und was mißlungen ist und woran das Gelingen und Mißlingen gelegen hat" (BOLLNOW, 1978, S. 160).

Diese Form der Hospitation deckt inhaltlich die allzu frühe, schädliche Praxis, den "Sprung ins kalte Wasser" (MEYER, 1980, S. 14) ab und psychologisch die Bereitschaft der Ausbilder, Kritik erfahren zu lassen, und der Auszubildenden, kritikoffenes Lernen früh zu erfahren, weil selbst ihre Ausbilder "durch Offenlegen von Entscheidungsgründen" (HAHN, 1979, S. 125) Vertrauen schaffen werden.

Mit der so initiierten Kommunikation zwischen Fachleitern und den Referendaren haben wir das "kommunikative Gesamtverhalten" in die Einführungsphase vorgeholt, denn die Diskussionen in manchen derartigen Unterrichtsbesprechungen ähneln (mit umgekehrten Vorzeichen!) den kommenden Beratungsgesprächen. Sicher gibt es viele grundlegende Unterschiede (vgl. II Kap. 2.2.2.), aber die Gesprächsstrukturen zeigen Parallelen.

Ein Beispiel (Auszug), das auf Tonband aufgenommen war, soll hier einen Eindruck von den Aussagen bestätigen. Der Gesprächsgegenstand ist die Deutschstunde über

Peter Bichsels Kurzgeschichte "San Salvador" ¹⁾).

(F =Fachleiter
R1,2... =Referendare)

...

- F Das ist erstmal meine Generalkritik gewesen.
R1 Mich interessiert, was das Lernziel 3 heißen soll:
 'Die Schüler sollen die Bogenaufschrift lesen und
 deuten können'.
F Hier sollen wir uns nicht mit der Antwort 'klimati-
 sche Gründe' zufrieden geben; Kälte ist gemeint als
 Gefühlskälte und am Text zu verifizieren.
R2 Das vierte Lernziel heißt, die Schüler sollen diese
 Textstellen 'belegen'. Heißt das: heraussuchen?
F Ja. Das lasse ich in meinem Unterricht von den Schü-
 lern gern durch Unterstreichen herausholen, weil -
R2 Ist ja klar, daß Schüler hier mehr erarbeiten können,
 jeder für sich.
R1 Kann man aber, wie es hier steht, 'Deutungen' v o r
 'Belegen' bringen?
F Ach ja (lächelt), das ist sehr ungeschickt von mir
 ausgedrückt. Ich fasse das doch besser im Lernziel
 3 als - ja, als Hypothesen.
R3 Warum eigentlich Ihr Umstand mit dem Projektor, wenn
 die Tafel frei ist?
F Ja, so konnte ich das Folienbild bereits zu Hause
 in die Aufteilung von 'Kommunikations-' und 'Hand-
 lungsunfähigkeit' strukturieren, vorzeichnen und
 letztlich in der Stunde ausfüllen.
R2 Gilt das eigentlich immer so, ich meine -
F Nein, dies ist nur e i n e Einsatzmöglichkeit des
 Projektors vor der Tafel ...
R4 Die Unterrichtsform, die Sie hier 'Partnerarbeit'
 nennen, dauerte mir zu lange, oder habe ich - ?
R1 Genau. Hätte man hier nicht kürzen können, indem man
 geschickt alles von den Schülern erfragt?
F Das ist zweifellos richtig. Aber die Auswahl der Un-
 terrichtsformen hängt nicht nur von der Ökonomie ab.
 Wichtig sind auch hier die Bedingungen für methodi-
 sche und soziale Lernziele.
R2 Können Sie für solche Ziele mal ein Beispiel nennen?
F Ja (überlegt): 'Die Schüler - sollen im partner-
 schaftlichen Helfersystem Textbelege finden' oder in
 dieser Richtung. Ist das verständlich?
R1 Ach ja, das ist gut. Wie geht eigentlich übermorgen
 Ihr Unterricht weiter? ...

¹⁾ In: Peter BICHSEL: Eigentlich möchte Frau Blum den
Milchmann kennenlernen, Walter-Verlag, Olten und Frei-
burg i.Br. 1964, S. 34/35. Dieser Inhalt ist hier ge-
wählt, weil Bichsel die Kommunikationsunfähigkeit als
Grund für Handlungsunfähigkeit darstellt.

Das Frage- und Antwortverhalten gleicht dem der Beratungsgespräche, wiewohl es als Beratung hier ungleich echter ist. Die Referendare, seit drei/vier Wochen der Universität entbunden, sind in diesen Gesprächen vorwiegend an interpretatorischen Fragen interessiert. Aber es kommen auch schon Fragen, die den Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien didaktisch hinterfragen. Auch die Bedeutung verschiedener Unterrichts- und Sozialformen kann kurz andiskutiert werden. Wichtig erscheint, daß der Unterricht in den Köpfen der Hospitanten nicht nur eindimensional abläuft, sondern daß er neben der kognitiven auch mehrere andere Dimensionen ansprechen kann und muß. Diese frühe Anfangserfahrung ist von Bedeutung, weil die Referendare durch Wissensdimensionen der Universität geschickt wurden und ihren eigenen Unterricht vor der Lernzieldiskussion erfahren haben, der durchaus auf vornehmlich kognitive Ziele orientiert war.

Über die Bewältigung der Theorie und Praxis soll der nächste Abschnitt berichten.

2.0. Die Sozialisation

2.1. Erste schulpraktische Tätigkeit als Erlebnis eines "Fraxisschocks"

Sozialisation ist allgemein ein Prozeß, in welchem der Mensch gewisse zugewiesene oder zu erwerbende Rollen lernt, die mit bestimmten Positionen verbunden sind. In diesem (an sich lebenslangen) Fortgang der Sozialisation nimmt m.E. das Ausbildungsseminar als wichtige lehrererbildende Instanz einen Vermittlungsgriff von Normen und Werten ein. Seminar als Sozialisationsinstanzen "steuern und lenken die Lernprozesse, in denen der einzelne Rollen übernimmt und Positionen einnimmt, und sie handhaben die soziale Kontrolle, wenn der einzelne den ihm angetragenen Rollenerwartungen nicht entspricht. Sie sind es auch, die die gelungene Anpassung belohnen und den Widerstand bestrafen und so den Erfolg der Sozialisation überwachen, d.h. sie sind die Träger der sozialen Sanktionen" (KLAFKI, 1970/71, Bd. 1, S. 270).

Nach der beschriebenen Einführungsphase müssen sich nun die Referendare auf ihren ersten Unterricht vorbereiten. Das macht sich von ihrer Seite nicht so leicht: sie, die bislang Wissen in sich hineingesogen haben, sollen nun, meist gänzlich ohne Vorübung, dieses Wissen einer mehr oder weniger motivierten Schülergruppe vermitteln. Aus der Sicht von Schülern erscheint nun ihr "Todeskandidat". Interessant und prekär zugleich ist diese Situation, wie die Zöglinge aus dem Status und Gehabe des Junglehrers ihre ersten Rückschlüsse ziehen. In tragisch anmutender, lyrisch-novellistischer Art hat das Ernst WIECHERT charakterisiert, den wir hier zu Wort kommen lassen wollen. "Georgesohn kam als Probekandidat an unsere Schule, und auf das noch Ungesicherte einer solchen Existenz, wurzellos zwischen Staatsexamen und

Anstellung schwebend, stürzte sich die Klasse wie ein Rudel junger Hyänen ... Wir studieren sein Gesicht, seinen Gang, die Bewegung seiner Hände, seine Augen, und bevor er das Katheder erreicht hat, sehen wir einander schon an: wir wissen, was ein Richter zu wissen hat" ¹⁾). Zeitloser kann eine Charakterisierung nicht mehr ausfallen!

Nachdem die erste Woche in der Seminarausbildung im vorigen Kapitel beschrieben wurde, widmen wir uns jetzt der Zeit, die durch den ersten Kontakt mit dem Unterrichten ausgefüllt ist. Gemäß unserem Thema reagieren wir auf das Erlebnis eines Praxisschocks aus der Sicht der Ausbildung. Dabei müssen wir uns mit dem Vorhandensein des Realitätsschocks begnügen, der in unserer Zeit durch reichhaltige Literatur (gefördert durch das Eindringen der Sozialwissenschaften in die Pädagogik) beschrieben worden ist.

Nennen wir hier zusammenfassend die Bedingungsfaktoren, die zu diesem Phänomen geführt haben, ohne letztlich einen erschöpfenden Katalog anzubieten.

Die Enttäuschung und negative Veränderung der Einstellung der Lehramtsanwärter wird in der "Kluft zwischen Theorie und Praxis" gesehen, beginnend an den Hochschulen (BRUNNER, 1978, S. 61; Hervorhebung von mir), die sich bis in die Zweite Phase der Ausbildung hineinerstreckt (DÖRING, 1977, S. 186; FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 14; KAHL, 1979, Kap. 4.3.; MÜLLER-FOHRBRODT, 1978, S. 74). Dieser Grund bewirkt einen zweiten Komplex, der im Rollenwechsel von dem Studentensein zum Junglehrer gesehen wird (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 108; MÜLLER-FOHRBRODT, 1978, S. 63, 75 f.). Dieser abrupte Rollentausch vom freien Forschungsleben an den Universi-

¹⁾ Ernst WIECHERT: Der Todeskandidat, In: Der Vater. Drei Erzählungen, Verlag Kurt Desch, Wien - München - Basel 1954, S. 54

täten zum Inhaber der untersten Stufe beamtischen Hierarchiemodells läßt den angehenden Lehrer unsicher und hilflos werden, weil der Referendar eine "Ist-Wert-/Soll-Wert-Diskrepanz" (MERZ, 1979, S. 240) erlebt, die ihn letztlich in seiner Persönlichkeit trifft (HEINEN u.a., 1979, S. 58; HÄNSEL, 1976, S. 309 ff.; HINSCH, 1979, S. 81-83; KNAPP, 1979, S. 81-83; KRÜGER, 1978, S. 33). Die Unsicherheit resultiert auch aus dem Rückschritt eines ausgebildeten Fachakademikers zu einem Lehrer, der wieder der "dumme Schüler" (HAMBURGER LEHRERKOLLEKTIV, 1974, S. 105) wird, erneut zwei Ausbildungsgremien (Schule, Seminar) und einem anstellungsrelevanten Prüfungswesen anheimgegeben. Der in diese Rubrik fallende vielfältige Ursachenkatalog mag bei MÜLLER-FOHRBRODT (1978, S. 63-76) nachgelesen werden (auch: FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 108, 139).

Ursachenerkenntnis bringt noch keine Abhilfe. In dieser Konsequenz ist der Begriff "Praxischock" immer noch "schwammig" definiert (HINSCH, 1979, S. 117); dieses Phänomen muß weiter differenziert werden, obwohl eine Spezifizierung in fachwissenschaftliche Bereiche (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 149-158) nur vorläufige Erkenntnisse bringt. Auch eine Zuspitzung auf Idealbilder und deren Abbau einer "idealistischen" Wertstellung (HOLLING/BAMME, 1976, S. 410) ist durch die geschehene historische Argumentation zu situationslos und damit unbrauchbar.

Nachdem das Phänomen des Praxischocks in der Literatur angesprochen war, fußend auf der Forschungstätigkeit der Konstanzer Projektgruppe (vgl. u.a. auch DANN, 1978; HOLLING/BAMME, 1976), werden Ansatzpunkte für Veränderungen vorgeschlagen. Neben der Notwendigkeit der Mentorenbildung (HINSCH, 1979, S. 130), die sich im gymnasialen Wesen weniger auswirkt, werden Lehrer- und Kommunikationstraining "als integraler Bestandteil" erwähnt (HINSCH, 1979, S. 246; vgl. II Kap. 5.o.). Wichtig also erscheint die Förderung kommunikativer und sozialer Kom-

petenz, deren Relevanz auch die Ergebnisse von DANN u.a. (1978) unterstreichen.

FRECH/REICHWEIN (1977, S. 312) warnen mit recht davor, das Phänomen totzuschweigen und damit in das erste Jahr der "Assessorenzeit" (i.e. Studienrat z.A.) vorzuschieben. Somit muß jedes Ausbildungsseminar sich dem Vorhandensein eines schillernd sich darstellenden Realitätsschocks stellen und sich um ein Aufweichen oder gar Abbauen bemühen. Unser Bemühen stellt sich auf praktischer und theoretischer Ebene dar, wobei sich beide überlagern konnten.

"Die Strukturierung der ersten Praxiserfahrung" wurde ein "wesentliches Anliegen" (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 36) der Anfangsphase unserer zu beschreibenden Ausbildungszeit, so daß auf theoretischer Ebene ein Beobachtungskatalog für kommenden Unterricht ausgegeben und diskutiert wurde. Viele Untersuchungen der Unterrichtsforschung haben gezeigt, "daß das Sammeln von Erfahrungen mittels Beobachtung erst fruchtbar wird, wenn die Kategorien zur Analyse des Beobachtungsmaterials klar ausformuliert, kritisch diskutiert und differenziert werden" (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 35). Durch die vorläufige Transparenz von Anforderungen effektiven Unterrichts erhofften wir uns Klarheit in die kognitive "Diffusität der ersten Erfahrung" (ebda. S. 36) zu bringen. Bis der Beobachtungskatalog, der auch als Anforderungskatalog "guten" Unterrichts (ohne Definitionsversuch an dieser Stelle) dienen konnte, fertiggestellt war, liefen im Verfertigungsprozeß (vgl. auch METZ, 1978, S. 38) folgende Stationen voraus:

- gründliches Sichten der einschlägigen Literatur durch Fachleiter und Seminarleiter in der "referendarlosen" Zeit vor der Ausbildungszeit;
- Pilotkatalog seitens der Seminarleitung für die Diskussion in den Fachseminaren;

- Diskussion der erweiterten Vorlage mit allen Fachleitern auf einem Studientag unmittelbar vor der Ausbildungszeit;
- Diskussion der differenzierten Beobachtungsfelder mit den Lehramtsanwärtern ¹⁾ in Gruppen;
- Ausgabe des kritisch diskutierten Katalogs an alle Beteiligten zur Bewährung in der praktischen Ausbildung.

In dieser Anfangsphase der ersten Unterrichtserfahrung entstand folgender Gliederungskatalog, der wegen der Fülle der Informationen und der daraus lernpsychologisch erwachsenden möglichen Verwirrung nur erst die Hauptpunkte als Unterrichtsorientierung ²⁾ vorstellte, während die Operationalisierung nachgeliefert wurde je nach der Ausbildungserfahrung (Lernen in kleinen Schritten).

Hier wird der gesamte Beobachtungskatalog vorge stellt:

-
- ¹⁾ Die aktive Mitarbeit der Lehramtsanwärter ist ein wesentliches Postulat für Lehrerbildung und Lehrerbildung. Dem nicht abreißen Diskussionsstrom über allzu theoretische Ausbildung, die den etablierten Lehrer noch lähmen wird (STELTMANN, 1980, S.581-586), soll auch hier Praxis entgegengeworfen werden.
 - ²⁾ Die gleichen Bedingungen gelten auch für obligate Literaturlisten, die nicht eine Aufzählung didaktischer, methodischer, lerntheoretischer, psychologischer usw. "Bestseller" darstellen (vgl. LÖW, 1979, S. 37 ff.), sondern das Lernen in kleinen Schritten unterstützen und begleiten sollen. Gezielte Basislektüre muß in den laufenden Ausbildungsprozeß eingebracht werden.

BEOBACHTUNGSKATALOG

Feld I: Inhalts- und Zielentscheidungen

1. Inhaltsentscheidungen

Fähigkeit, die Einzelstunde sinnvoll in eine größere Reihe oder Einheit einzuordnen

Fähigkeit, alle Gegenstände des Faches so aufzubereiten, daß sie möglichst motivierend wirken

Fähigkeit zur stufengemäßen didaktischen Aufbereitung der Inhalte unter vorrangiger Berücksichtigung lerngruppenspezifischer Kriterien (z.B. Leistungsvermögen, Geschlechtzusammensetzung, Alterstruktur) und unter Berücksichtigung äußerer Voraussetzungen (z.B. Klassenarbeiten, Sportstunden am Tag, Größe und Lärmbelastigung des Klassenraumes, klimatische jahreszeitliche Beeinflussungen)

2. Zielentscheidungen

Verdeutlichung der Funktion der Einzelstunde im Kontinuum des Unterrichts

Differenzierung nach Grobzielen und Feinzielen

lerngruppenspezifische Formulierung bei den Feinzielen (kein Ausweichen auf Allgemeinplätze)

Realisierung nach Anspruch und Umfang

Anordnung der Feinziele nach einem erkennbaren Prinzip (u.a. Hierarchisierung oder Dimensionierung oder zeitliche Reihenfolge)

Feld II: Methodenentscheidungen

1. Artikulationsschritte

Aufbau der Stunde nach sachlogischen und lernpsychologischen Erkenntnissen (z.B. klar voneinander abgegrenzte Einzelschritte, Beachtung der zeitlichen Relation der Einzelschritte, Gliederungstransparenz, Zuordnung zu den Lernzielen)

2. Entscheidungen zu den Unterrichtsformen

Begründung der Entscheidungen aus dem Sachanspruch der Inhalte und Zielentscheidungen

Begründung der Entscheidungen aus der Kenntnis der Lerngruppe (z.B. Motivationsaspekt, Verselbständigung der Schüler)

Beachtung der angemessenen Zuordnung der Unterrichtsformen zu den einzelnen Unterrichtsschritten

Beachtung des Variationsaspektes

3. Entscheidungen im Medienbereich

überlegter, funktionsgerechter Einsatz

Bemühen um Vielseitigkeit und Stufengemäßheit

Entwicklung von Einfallsreichtum, pädagogischer Phantasie und Experimentierfreude bei der Auswahl

4. Geplante Hausaufgaben

präzise Formulierung

Beachtung des Differenzierungsaspektes durch Hausaufgaben

Variation in der Funktion der Hausaufgaben (z.B. vorbereitend, nachbereitend, einübend)

Bereitstellung alternativer Angebote bei eventuell eingeplanten verschiedenen Stundenausgängen

Berücksichtigung der geltenden Erlasse

5. Geplante Alternativen

alternative Verlaufsplanung bei Berücksichtigung von themengerechten Schülerinitiativen

alternative Ausstiege entsprechend dem Umfang der Schülerspontaneität

Feld III: Allgemeines Lehrerverhalten

1. Gestik, Mimik

Bewußtsein dafür, Gestik und Mimik funktional in pädagogischen Situationen zu nutzen

2. Aufmerksamkeitszentrierung

Beachtung sinnvoller Pausen

Herausstellen wichtiger Fragen, Ergebnisse o.ä.

Souveränität über das Unterrichtsgeschehen insgesamt

3. Aufmerksamsein für Schüler

Sensibilität für verbale und nonverbale Äußerungen

Erkennen der Schülerhaltung als Desinteresse, Abgelenktsein o.ä. und entsprechendes Reagieren

Aufgeschlossenheit und Einfühlungsvermögen

Sinn für Humor

4. Sprechverhalten

allgemein sprachliche und fachsprachliche Richtigkeit

sichere, gewandte und ruhige Stimmführung

abwechslungsreiche Intonation

Sprachgebung (z.B. fordernd, freundlich, engagiert, aufmunternd, deutlich)

der Sache und dem Schülerniveau angemessene Diktion

Feld IV: Aktivierung der Schüler

1. Disposition durch die Unterrichtsplanung

langfristig motivationsorientierte Stoffauswahl

Orientierung an der Verselbständigung der Schüler im Umgang mit den Unterrichtsgegenständen

aktivitätsfördernder Wechsel der Unterrichtsformen und motivationsstützende variationsreiche Medienauswahl

Beteiligung der Schüler bei Tafel- und Projektorarbeit

2. Beteiligung der Schüler an Problemstellungen und

Verlaufplanung

Problemstellung mit den Schülern erarbeiten

Lösungsansätze von den Schülern selbst formulieren lassen

Anwendung der Methodenkenntnisse der Schüler bei gemeinsamer Planung des weiteren Unterrichtsverlaufs

Durchsichtigkeit der Verlaufsentscheidungen für die Schüler

Fehlerkorrektur möglichst durch Schüler

3. Verstärkung der Motivation während des Unterrichts

ermutigende Lernatmosphäre durch sehr akzeptierendes Lehrerverhalten, auch bei notwendiger Mängelfeststellung

Bemühen um leistungsschwächere Schüler
verstärkende Offenheit für spontane Schülerbeiträge
neue Motivationsansätze: (z.B. der Wechsel) der Unterrichtsformen und der Medien oder aufgrund durchdachter Beispiele und Übungen

4. Verstärkung und Funktionalisierung der Schülerspontaneität

bewußte Verstärkung der Schülerspontaneität und überzeugende Integration in den Stundenzusammenhang
sichere Anwendung gruppendynamischer Kenntnisse
Fähigkeit zu flexibler Umgestaltung der Planung, um Schülerbedürfnissen entgegenzukommen

Feld V: Beherrschung der Unterrichtsformen

1. Steuerung eines Unterrichtsgesprächs

Herstellung der direkten sachbezogenen Kommunikation der Schüler untereinander

Gesprächsanteile des Lehrers vorwiegend strukturierend, akzentuierend, zusammenfassend bzgl. der Schüleranteile

Präzision der Schülerbeiträge

2. Frage- und Impulstechnik

das Problemfeld erschließende Fragestellung für ein Unterrichtsgespräch

Sensibilität für den notwendigen Einsatz direkter oder indirekter Gesprächssteuerung

angemessener Wechsel zwischen interrogativen und imperativen Satzformen

bewußter, gezielter Einsatz nonverbaler Impulse

evtl. sprachliche Akzentuierung der Fragen in Richtung der Intentionen

3. Darstellende Unterrichtsverfahren

eine so deutliche Akzentuierung des Problemhaltigen, daß sich die Schüler nach dem Lehrervortrag möglichst unaufgefordert äußern können

Abstellen des Lehrervortrags auf das Einfühlungsvermögen der Schüler

Einbezug visueller Veranschaulichungsstützen beim Lehrervortrag, wo es möglich ist

beim Schüler- oder Medientvortrag angemessene Ausrichtung der Aufmerksamkeit der Schüler auf bestimmte Beobachtungsaspekte

4. Innere Differenzierung des Unterrichts

Berücksichtigung möglicher Differenzierungsaspekte:

- Stoffumfang
- Grad der Selbständigkeit der Schüler
- Art der Vorerfahrungen der Schüler

leistungsspezifische Differenzierung der Stillarbeit und Partnerarbeit

reflektierte Ausnutzung der Chancen leistungsspezifischer Differenzierungen bei Gruppenarbeit

aufmerksame Beobachtung der Schüler bezüglich der möglichen Differenzierungsaspekte

Differenzierungsmöglichkeiten in den Hausaufgaben

5. Organisation des Gruppenunterrichts

gründliche Vorbereitung unter Beachtung der verschiedenen Lernzieldimensionen

Beteiligung der Schüler an der Gliederung der Gesamthematik

sozialpsychologisch reflektierte Gruppeneinteilung

klare Arbeitsaufträge

vorgängige Information der Schüler über die Intention des anschließenden Plenums

bewußt veränderte Lehrerrolle während der Gruppenarbeit

Integration der Gruppenarbeitsergebnisse im Unterrichtsgespräch oder Klassengespräch

angemessene Organisation für die Bereitstellung der Gruppenergebnisse

Reflexion des Gruppenverhaltens der Schüler

Feld VI: Umgang mit Medien und Veranschaulichung

1. Mannigfaltigkeit und Zusammenspiel

bewußte Benutzung verschiedener sinnlicher Eingangs-
kanäle bei den Schülern

Aufmerksamkeitszentrierung beim Medieneinsatz

zielorientierte Abstimmung des Einsatzes verschiede-
ner Medien

regiehaftes Zusammenspiel verschiedener Medien

2. Technischer Umgang mit den Medien

umsichtige Arbeit mit den Medien

vorgängige Überlegung zur Einteilung der Tafelflächen

Antizipation möglicher technischer Schwierigkeiten

Flexibilität bei auftretenden technischen Schwierig-
keiten

fachliche Souveränität beim Experiment

Zeitökonomie im Einsatz

3. Tafelarbeit

optimaler Einsatz der Tafelarbeit unter verschiedenen
didaktischen Aspekten

Einsatz als Erarbeitungshilfe

Einsatz zur Sicherung von Teilergebnissen

Graphik zur Strukturierung von Zusammenhängen

Veranschaulichung des Erkenntnisweges

situationsbedingte Anschriebe und Faustskizzen zur
Überwindung unvorhergesehener Lernschwierigkeiten

4. Intensität der Veranschaulichung

gute verbale Akzentuierung der Sachstruktur

Fähigkeit zu angemessenen Vergleichen und Beispielen,
um ad hoc Lernschwierigkeiten der Schüler zu überwin-
den

Eliminierung von Schwierigkeiten bei der Erarbeitung
eines Sachzusammenhanges

Nutzung vertretbarer Chancen für Imitationslernen

Feld VII: Lernkontrolle

Variable und intensive Durchführung der Lernkontrolle

1. im direkten Verfahren (eigens organisiert)

Kontrolle der Hausaufgaben

Test und/oder Klassenarbeit (unter Beachtung der geltenden Erlasse)

Übungsphase

Zwischenzusammenfassung und Endzusammenfassung (im Schülervortrag, Unterrichtsgespräch, durch Tafelbild, Folie oder Beweisexperiment)

Protokoll

Veranlassung einer methodenspezifischen Arbeitsrückschau durch die Schüler

2. im indirekten Verfahren (immanent)

durch Remobilisierung vorgängiger Lernergebnisse:

- Hausaufgaben
- durch Schülerbeteiligung bei der Problematisierung des Unterrichtsgegenstandes
- durch Einbeziehen der Alltagswelt
- durch Interdisziplinarität
- durch partielle, zielorientierte Wiederholung etc.

durch Transfervorbereitung

Feld VIII: Reflexion und Korrektur von Unterricht und pädagogische Sachkompetenz ¹⁾

1. Vermögen zur selbstkritischen Beobachtung des Unterrichts

2. Pädagogische Argumentationskompetenz

Erklärung der Differenz zwischen Planung und Durchführung

Entwicklung und Abwägen von Alternativen

3. Fähigkeit, vorgängigen Unterricht zu korrigieren

4. Berücksichtigung elementarer schulrechtlicher Bestimmungen

5. Problemorientiertes, sachkundiges Engagement im Hauptseminar

¹⁾ zu diesem Feld vgl. Ausführung auf S. 111

Der auf den vergangenen Seiten vorgestellte Beobachtungskatalog erschien in der E n d f a s s u n g; es soll hier erspart bleiben, die Genese der acht Beobachtungsfelder in den verschiedenen sachlichen und sprachlichen Fassungen wiederzugeben. Um aber dem Leser einen Einblick in den mit allen Beteiligten diskutierten Verfertigungsprozeß zu gestatten, erschien das Feld VIII (S. 110) in der vorläufig ersten Fassung. Im Laufe dieser Arbeit kann nun mitverfolgt werden, wie aus dieser Form die bislang fertige Gestalt am Ende der Ausbildungszeit entsteht (vgl. bis II Kap. 3.3.).

Bei der Ausformulierung wurde darauf geachtet und durch die diskutative Mithilfe der Referendare begünstigt, daß die Verbalisierung der Sachverhalte diese klar umfaßt und in die Praxis umsetzen läßt, was von ähnlichen, zu groben ¹⁾ Beobachtungs- und Beurteilungsrastern nicht gesagt werden kann (z.B. CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 228 f.).

Wir hofften, durch das Offenlegen der Kriterien des Vertrauen zu mehrten, "Mitsprache- und Mitwirkungsmöglichkeiten" auszubauen (HAHN, 1979, S. 125) und Mitsprache bei der Arbeitsplanung einzuräumen ²⁾. Die Initiierung solchen Vorgehens ermöglichte den neu eingestellten Fachleitern (S. 26) die Einsicht in das Ausbildungscurriculum, das durch Mitsprache aus eigener naher Erfahrung gespeist wurde, ferner den Referendaren eine Transparenz der Anforderungen und eine Umsetzungsmöglichkeit auf eine Lerngruppe.

Diese Theorie-Praxis-Verbindung bestimmt sich von vier Zielsetzungen her:

1. von den Ergebnissen der Sozialpsychologie, speziell der Kleingruppenforschung, her.

¹⁾ feine Beobachtungsraster sind bewußt selektiv, z.B. DAVIDSEN/JENCHEN, 1980

²⁾ ein auf die Lehrerausbildung "übertragbares" Projekt bei ROGERS, 1978, S. 335 - 373

Ein sozioemotional positives Lernklima, für Referendare und Schüler, verbessert die Lernbereitschaft. Die Dynamik einer Gruppe wird durch akzeptierendes Lehrer-/ Ausbilderverhalten für das Erreichen der Lernziele nutzbar gemacht.

2. von der bildungstheoretischen Zielsetzung her.

Sie garantiert ein relativ selbständiges Umgehen mit den Unterrichts-/ Ausbildungsinhalten, d.h. es besteht ein Fundus an Grundkenntnissen sowie die Fähigkeit zu selbständiger methodischer Arbeit. Arbeitsmethoden werden nicht durch Belehrung, sondern durch Übung realisiert. Diesem Katalog korrespondiert ein dem Schüler durchsichtiges Beurteilungsverfahren des Lehrers.

3. von gesellschaftlicher Zielsetzung her.

Mündigkeit im Sinne begründeter politischer Aufbau-Entscheidungsfähigkeit geht über kognitive Fähigkeiten hinaus. Aufbau und Veränderung politischer Einstellungen verlangen die Einbeziehung des sozioemotionalen Bereichs in Planung und Durchführung des Unterrichts sowie in die seminarlichen Ausbildungssektoren.

4. von den Ergebnissen der Lernpsychologie her.

Für Lernen muß motiviert werden, die Bereitschaft zu lernen korrespondiert mit dem Grad der sinnvollen Motivation. Der Prozeß der Verselbständigung der Lernenden wird durch die Entwicklung und Verstärkung ihrer Spontaneität begünstigt. Komplexere Formen des Lernens werden erst dann begünstigt, wenn den Lernenden das Lernziel und die Gliederung des Lernweges bekannt sind; hierbei ist das Lernen in kleinen Schritten förderlich.

Was leisten diese Beobachtungsaspekte darüber hinaus für die Beteiligten?

1. Sie gewährleisten einheitliche Ausbildungsintentionen seitens der verschiedenen Studienleiter, ermöglichen eine gezielte Beobachtung und Beratung, um in Teilbereichen die Referendare gezielt zu verbessern. Sie

dienen zugleich als Kriterien für die spätere Beurteilung.

2. Die Aspekte informieren die Ausbildungslehrer über die Ausbildungsintention des Seminars. Sie erleichtern das Gespräch zwischen Lehrern und Fachleitern, geben allen Hilfen für die Begutachtung des Unterrichts. Auch hier ermöglichen sie gezielte, punktuelle Ansätze zur Unterrichtsverbesserung.
3. Den Referendaren geben sie über das Gesagte hinaus an, auf welches Ziel hin das Unterrichtsverhalten verändert werden soll. Sie eröffnen diese Chance allein und besonders in gegenseitiger (konreferendialer) Hospitation.

Dieser angestrebte Praxisstrang, der "vertikel" von Fachleitern über die Referendare bis zu den Schülern läuft, muß in dieser ersten Zeit der Unterrichtserfahrungen durch ein praxisgebundenes Inhaltsprogramm seitens des Seminars begleitet werden. FRECH/REICHWEIN, die Themenkataloge der allgemeinen Seminarausbildung (1977, S. 45-49) gesammelt und ausgewertet haben, halten den Lernerfolg der Junglehrer für so negativ, daß sie von einem "Dilemma der 'allgemeinen' Seminarausbildung" (ebda. S. 47) sprechen. Uns war dieses "Dilemma" auch aus eigener Erfahrung und Anschauung bekannt¹⁾, dem wir zu begegnen versuchten. Es kam für diese Anfangsphase folgender Themenkatalog zustande, nachdem auch er die Besprechungsfolge (vgl. S. 102 f.) durchlaufen hatte:

Inhaltskatalog des Hauptseminars
(für den angesprochenen Zeitpunkt)

I Aspekte der Unterrichtsvorbereitung

1. Inhaltsaspekt
2. Beziehungsaspekt
3. Vermittlungsaspekt²⁾

¹⁾ Wir besaßen später die Synopse über Themen der Schulvertreter aus Köln, April 1980 (vgl. I Kap. 1.2.); ebenfalls die Kataloge der Seminare des Gesamtseminars Münster, für das wir eine Synopse erstellen mußten (Juni 1980). Die literarischen Ergebnisse konnten auch durch uns bestätigt werden.

²⁾ vgl. BIERMANN, 1980, S. 53 - 59

II Systematik der Unterrichtplanung

1. Ziele des Unterrichts
2. Unterrichtsformen im Unterricht ¹⁾
3. Medien
- ...

Damit hatten wir die Verflechtung von Theorie und Praxis sehr stark und intensiv angezielt. Die Aufarbeitung des Inhaltskatalogs berücksichtigte in besonderem Maße die Startsituation in die ersten Unterrichtserfahrungen. Es ist in dieser Anfangsphase bewußt auf "Tabusprachen", auf "neumodische pädagogische Codes jeder wissenschaftlichen Färbung" verzichtet worden, um nicht durch die Sprachhöhe eine "autoritäre Funktion" (HOHENADEL, 1976, S. 338) aufzubauen.

Die erste Unterrichtsstunde des Junglehrers sollte nicht ein "Reinfall" werden, wie M. KRÜGER (1978, S.19ff.) in witzigem Kabarettstil berichtet, sondern aufgrund von Wissensanfängen diskussionseröffnend sein (MEYER, 1980, S. 2 ff.). Die anfänglichen Negativerlebnisse sollten gemildert werden; Auf dieser ausschließlich praktischen Ebene setzt unsere zweite Überlegung ein: der Einsatz der G r u p p e n a r b e i t s p h a s e.

1. Organisation

Nach der bislang betrachteten theoretischen Seite (Inhalte), soll jetzt die Verzahnung mit der praktischen (Unterricht) dargestellt werden.

Jeder Referendar entscheidet sich für eins seiner Fächer, um in diesem die Gruppenarbeitsphase zu absolvieren. In den anstehenden sechs Wochen dieser Ausbildung bemüht er sich durch einen Hospitationsfahrplan darum, mit einem an seiner Schule tätigen Konreferendaren im selben Fach den wöchentlichen Unterricht einer Klasse zu planen, durchzuführen und zu analysieren. Sollte das

¹⁾ Ab diesem Punkt ging es über den hier relevanten Zeitraum bereits hinaus.

gewählte Fach nicht durch zwei Referendare vertreten sein, könnte das zweite Fach gewählt werden, so, daß immer nur Zweiergruppen entstehen (vgl. REICHWEIN/FRECH, 1971, S. 23). Im derartig dialogischen Verfahren sind Lernen und Ausbildung am effektivsten, weil "möglichst viele Aspekte eingebracht werden und das Ganze in einer offenen und partnerschaftlichen Kommunikation vollzogen wird" (HEINEN u.a., 1979, S. 50). Die Unterrichtsstunden sollten inhaltlich möglichst mit dem Fachlehrer abgesprochen werden, weil dieser sehr intensiv mit der Ausbildung zu dieser Zeit betraut ist (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 52 f.). In diesen gemeinsam vorbereiteten, wechselnd durchgeführten Unterricht kommt einmal der Fachleiter für jeden Lehramtsanwärter mit gezieltem Beratungsauftrag. Um das Zweitfach nicht zu vernachlässigen, laufen für dieses die wöchentlichen Fachseminare parallel.

Für diesen Übergangzeitpunkt sind Schulkoordinatoren wichtig, wie sie an unseren Ausbildungsschulen eingesetzt sind. Diese sollten aber nicht vom Schulleiter bestimmt werden, sondern auch, da sie neben organisatorischen Aufgaben auch konfliktlösende haben sollen, als Vertrauensmänner von den Junglehrern in der Schulgruppe gewählt werden. Beide Akte (institutionalisierend und wählbar) könnten in einer Prozedur parallel ablaufen.

2. Intention

Hier sollen keine Zielsetzungen genannt werden, die generell die Lern- und Ausbildungssituation der Anfangsphase betreffen. Wir beschränken uns speziell auf die Intentionen, die unser Konzept des Angstabbbaus durch Gruppentätigkeit und der allmählich einführenden Unterrichtstätigkeit begründen.

Da ist einmal die Verstärkung durch den **F a c h -**
l e h r e r gegeben, der möglichst in Vor- und Nachbesprechung und als Beobachter während des Unterrichtens effektiv als Berater an der Ausbildung beteiligt wird.

Die vom Schulleiter ad hoc angesetzten Vertretungsstunden, zu denen allzu gern aus "Übungszwecken" Lehramtsanwärter herangezogen werden, können durch Routine seitens der Fachlehrer und häufiges Dialogisieren mit Konreferendaren besser improvisiert werden (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 37 ff., 50).

Auf der Seite der Referendare ergibt sich als ein Vorteil, daß jeder die Schülerperspektive verlassen möchte, in die er als umherschweifender und begleitender Hospitant gedrängt wird, und unterrichten will. Für den Unterricht ist er durch gemeinsames Planen ("Partnerkommunikation") und Nachbesprechen in seinen Anforderungen nicht alleingelassen. Der Praxisschock muß nicht stattfinden, es gelingt durch "Abbau von persönlicher Unsicherheit durch die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe" (HEINEN u.a., 1979, S. 117). Somit wird der erste Besuch des Fachleiters nicht eine belastende "Prüfungssituation" (BRÜCK, 1978, S. 254), weil der Unterrichtende negative, mißlungene Aspekte nicht allein zu tragen hat. In weiteren Stunden erlebt er, daß andere Referendare gleiche oder ähnliche Fehler machen. Die Konzentration auf nur ein Unterrichtsfach nimmt wesentliche Anfangsbelastungen vom Auszubildenden, zumal die außerschulische Belastung in dieser Zeit (z.B. Wohnungssuche, Umzug etc., vgl. BIGALKE, 1970, S. 33 und FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 135-141) sehr hoch ist. Wir mußten aber an einen möglichen Transfer zwischen den beiden Fächern glauben, sollte das nachgezogene Fach nicht amputiert unterrichtet werden. Die Erfahrungen waren allerdings im nachhinein positiv, weil allen Fächern das genuin Unterrichtliche zugrunde liegt (vgl. S. 119 f. in der Auswertung).

Durch diese eingerichtete Kooperation zwischen Kollegen soll ein späteres berufliches Zusammenarbeiten präludivert werden. Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ist nur erreichbar mit der Bereitschaft und Fä-

higkeit, sich mit anderen zu verständigen und zusammenzuarbeiten. Dazu gehören u.a. insbesondere folgende Bereitschaft und Fähigkeit,

- auch in komplexen und diskutativ konflikthaltigen Situationen zu einer Verständigung zu kommen;
- zuzuhören und mitdenkend tätig zu sein und damit Sensibilisierung für Kommunikationsvorgänge zu erwerben;
- sich dem Anspruch einer gemeinsamen Vorgabe zu stellen und dabei für neue Argumente offen zu sein;
- bei Argumentationen zwischen Darstellung und Beobachtung, Folgerung und Urteil zu unterscheiden und sachlich darauf zu reagieren;
- Verständigungshindernisse zu überwinden versuchen;
- Engagement und Distanz im kooperierenden Vorbereiten richtig einzusetzen;
- Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und zu vertreten und, wenn nötig, Kompromisse einzugehen.

Dieser Katalog könnte fortgesetzt werden; ebenso könnte ein kognitiver Lernzielkatalog erstellt werden, der die Vorteile enthält, die das Dialogisieren (Disput, Diskurs) auch auf sachgerechter Ebene erfährt.

Auch der **F a c h l e i t e r** wurde bei unseren Intentionen einbezogen. Er hatte "seine Vorführstunde", mit allen Beteiligten durchreflektiert, bekommen, die ihm allerdings durch die Partnerkommunikation kaum eine Blamage einbringen konnte. Damit war auch der Lernbereitschaft durch "Imitation", "Meisterlehre" oder wie immer Rechnung getragen (BRUNNER, 1976, S. 63; DERS., 1978, S. 41; vgl. auch DÖRING, 1977). Das stumme Hinnehmen des unterrichtenden "Meisters" wird nicht zur Gläubigkeit, sondern zur breiten Diskussion genutzt.

Sein erster Besuch beim Referendar ist eine Hospitation einer Planungsgruppe (Tandem); damit wird ein gezielter kommunikativer "Anpassungsversuch" (GOFFMAN, 1971, S. 50) abgemildert; die Bezugsperson ist eine

Kleingruppe geworden. Es setzt sich so nicht "der erste Eindruck" über einen Auszubildenden fest, der dann negativ "den Verlauf des Ausbildungsjahres prägt bzw. prägen kann" (HEINEN u.a., 1979, S. 55).

Zusammenfassend betrachtet, haben wir zwei Hauptursachen von Ängsten gemildert: einmal die Angst vor der ersten Unterrichtsstunde (BRÜCK, 1978, S. 23-25), zum anderen die Angst vor dem ersten Eindruck bei den Fachleitern, die sich in Bezug von Kleidung bis zum fachlichen Auftreten erstreckt ¹⁾.

3. Bewertung

Eine Befragung aller Lehramtsanwärter durch einen Fragebogen über ihre Erfahrungen mit dieser von Ex-Referendaren vorgeschlagenen, erstmals durchgeführten Gruppenarbeitsphase wurde kurz nach Abschluß dieses Ausbildungsabschnitts durchgeführt. Wir wollten ein schnelles Feed-back einholen, damit sich kein Verwischen der Eindrücke nach einer späteren Zeit ergeben konnte. Als Quasi-Kontrollgruppe konnte das Endverhalten der letzten ausgebildeten Referendare hinzugenommen werden. Es wurden alle Referendare befragt (N=176) mit der Bitte, den Fragebogen an mich innerhalb einer Woche zurückzugeben; es kamen 124 zurück (70,50 %). Die wichtigsten Ergebnisse sollen hier zusammenfassend dargestellt werden.

Frage 1/2: "Haben Sie den Eindruck, daß Ihnen die Gruppenarbeitsphase bei der Eingewöhnung

a) in die Unterrichtssituation geholfen hat?"

ja = 94 (75,8 %) nein = 6 (4,8 %)

teils-teils = 24 (19,4 %)

b) in die Ausbildungssituation geholfen hat?"

¹⁾ Beide Ängste wurden sehr anschaulich vorgeführt in Dietrich SCHUBERTs Dokumentarfilm "Da hab' ich ja noch Glück gehabt", gezeigt im ZDF am 23.10.1979.

ja = 97 (78,2 %) nein = 6 (4,8 %)
 teils-teils = 21 (17,0 %)

Frage 3: "Welche Vorteile hat Ihnen diese kooperative Phase gebracht?" ¹⁾

- | | |
|--|--------|
| a) Hilfe bei der Überwindung der Anfangslage | 85 mal |
| b) Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung | 82 mal |
| c) Feed-back über Stärken/Schwächen | 81 mal |
| d) Förderung der Kommunikation | 74 mal |
| e) angstfreie Anfangssituation | 60 mal |
| f) Vielseitigkeit der Erfahrungen | 39 mal |
| g) keine wesentliche Vorteile | 0 mal |

Ein Schlüsselergebnis war, daß andere auch Fehler machen oder Schwierigkeiten haben. Das machte auch das Akzeptieren von Kritik leichter. Insgesamt wurde der Bereich Kommunikation und Kooperation positiv angesprochen. Das ging von der simplen positiven Erfahrung des Kontakts bis zur ausdrücklichen Erfahrung der Solidarität und gemeinsamen Arbeit an Schwierigkeiten. Ein junger Kollege meinte: 'Teamwork statt Eigenbrödelei.' Das war unser Ziel! Eine andere Stimme dazu: 'Beugt meiner Ansicht nach einer Flucht des Lehrers hinter die (scheinbare) Sicherheit der Klassenzimmertür vor.' Damit wird ein weitergehendes Ziel angegeben: langfristiger Aufbau kollegialer Verhaltensweisen.

Frage 4: "Welche Nachteile hat die Gruppenarbeitsphase für Sie gehabt?" ¹⁾

- | | |
|---|--------|
| a) Mangel an fachmännischer Beratung | 11 mal |
| b) nicht ausreichende Unterstützung | 9 mal |
| c) Einschleifen von Fehlern | 6 mal |
| d) Verunsicherung durch negatives feed-back | 4 mal |
| e) keine wesentliche Nachteile | 99 mal |

Frage 5/6: "Was fanden Sie als besonders positiv/negativ?" ²⁾

-
- 1) Es konnten mehrere Möglichkeiten angekreuzt werden.
 2) Freie Antworten waren hier möglich.

Besonders einheitlich sind die Äußerungen über Angst-reduktion und Rückhalt in der Gruppe. Zitat eines Referendars: 'Das Gefühl, nicht alleingelassen zu sein, daß andere ähnliche Probleme haben, allmähliche Einführung und keine Kontrolle außer uns selbst.'

Als negativ wurde nur die oft mangelhafte Unterstützung seitens des Fachlehrers genannt.

Frage 7: Die Frage, "ob die Gruppenarbeitsphase fester Bestandteil für zukünftige Ausbildung werden sollte", wurde ausnahmslos mit 'Ja' beantwortet, auch von denen, die negative Erfahrungen gemacht hatten. Hier traten verstärkt Änderungsvorschläge auf.

Frage 8: "Welche Veränderungsvorschläge können Sie machen?"

Aus den Äußerungen, die sehr disparat waren, aber auch Einzelaspekte blieben, lassen sich folgende subsumieren, die nach eingehender Diskussion für die nächste Ausbildungsperiode verwirklicht werden sollen:

- a) Für den Lernprozeß der Referendare ist es wichtig, daß die Phase der ersten Problemkonfrontation genügend Raum einnimmt und nicht durch zu viele frühe Ausbilder "hilfe" ihre Produktivität verliert.
- b) Wir müssen das nächste Mal eine bessere Information für Fachlehrer geben, denn von ihrer Kooperation hängt es sehr stark ab, ob diese Phase produktiv wird.
- c) Eine zweite Gruppenarbeitsphase soll nach einem Grundkurs eingeblendet werden, um schwerpunktmäßig zentrale Aspekte des Unterrichts einzuüben.
- d) Stärkere Einübung zur Sprachkompetenz durch Video-Technik im Verlauf der Ausbildung (II Kap. 5.0.).

Die Wirkungen der ersten, in dieser Zeit beginnenden Beratungsgespräche werden zentral in den nun folgenden Kapiteln vorgestellt.

2.2. Interaktion zwischen Referendaren und Ausbildern im normalen Ausbildungsunterricht

Dieses Kapitel soll Grundlegendes zum Thema vorenstellen, bevor die Einzelanalyse in den dann folgenden Abschnitten ansteht.

Der thematische Begriff der "Interaktion" umfaßt sämtliche interaktiven und kommunikativen Akte zwischen den Referendaren und Fachleitern, die bei der Beobachtung und Analyse Berücksichtigung finden sollen.

Der besondere Problemaspekt (hinweisanalytisch) wird allerdings das Hospitationsgespräch sein, einmal wirkt es sozialisierend auf den Lehreranwärter, der hier im schulischen Alltag den Argumenten seines Ausbilders anheimgegeben ist, gleich ob er der Argumentation einsichtig folgt oder aber den subtilen Strukturen einer Herrschaftsmanipulation erliegt. Zum andern zeigen diese Gespräche, staatsangeordnet und -vergütet, den genuin pädagogischen Zielpunkt, der die Einschätzung von fremdem bzw. eigenem Unterrichten unter Bildung einer originären Lehrerpersönlichkeit bestimmt. Diese entscheidende Bestimmung setzt auch die interaktiv agierenden Personen in das Kompetenzverlangen, diese pädagogische Chance zu sehen und zu verwirklichen.

Zur Analyse des Datenmaterials soll der Endpunkt, auf den hin die Werturteile abgehoben werden, der Diskurs sein, der sich in dem wissenschaftlichen Diskussionsfeld bewegen wird (HABERMAS/LUHMANN, 1971, S. 121). Wir wollen uns nicht damit begnügen, daß Referendare ihren Lernprozeß damit abschließen, daß "im kommunikativen Handeln Geltungsansprüche naiv vorausgesetzt und Informationen ausgetauscht werden" (REIMANN, 1979, S. 380). Anzustreben bleibt "die ideale Sprechsituation, in der es keine repressiven Zwänge gibt, die herrschaftsfrei, also symmetrisch ist, und in der die vier Klassen der

Sprechakte ideal realisiert sind" (BAUMGARTNER/KALB, 1973, S. 18).

HABERMAS geht es in seiner Diskurstheorie, eingebettet in die Gesellschaftstheorie, um Wahrheit. Es gibt keine Kompetenz der Sprache (nach der Unterscheidung von CHOMSKY zur Performanz), da es in diesem Sinne keinen idealen Sprecher gibt. Es mußte von Habermas in diesen Begriffskonstrukt die Realität einbezogen werden; reale Kompetenz muß die Pragmatik einbeziehen. Unter pragmatischer Betrachtung sind von Habermas performative Sätze in vier Klassen eingeteilt worden (Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa, Regulativa). Der anzustrebende Diskurs dient nicht dem alltäglichen Austausch von Informationen, sondern der "Wiederherstellung eines Einverständnisses über nicht mehr selbstverständlich akzeptierte Geltungsansprüche" (BOCK, 1978, S. 192). Der praktische Diskurs, der Handlungsnormen und Bewertungsstandards als richtig/angemessen überprüft, bekommt seinen utopischen Sinn (BAACKE, 1972, S. 62) durch das oft eingeblendete Wort "ideal", das jede Verwirklichung per definitionem verhindert.

Wenn wir im folgenden vom anzustrebenden Ziel eines pädagogisch-praktischen Diskurs sprechen, soll damit angedeutet werden, daß die Realität im institutionellen Rahmen einbezogen ist. Habermas weiß, daß die ideale Sprechsituation utopisch ist, aber sie dennoch "kontrafaktisch", d.h. gegen die Forderungen der Realität, versucht und durchgesetzt werden muß. Für die Institution Ausbildungsseminar ist die Verwirklichung eines Diskurses besonders schwierig, weil "institutionelle Sprechakte" das herrschaftsfreie Diskursmodell stören, manifest in Sprechakten wie: verbieten, bestrafen, verweigern, sanktionieren, bewerten, zensieren, bevormunden, besserwissen usw. Damit muß unser Konzept modifiziert werden durch unsere eigene institutionelle Perspektive. Es ist demnach klar, daß die Gültigkeit eines Diskurses

nur dann gewonnen werden kann, wenn das Konzept "auf die Beschaffenheit systemischer Strukturen übersetzt wird" (REIMANN, 1979, S. 389). Damit muß sich unser pädagogisch-praktischer Diskurs an der Herstellung von referendärer Mündigkeit orientieren, an der Herstellung von Emanzipation und Selbstbestimmung zur Lehrerpersönlichkeit, an der Beachtung von Bedürfnissen und Interessen von Beteiligten und Betroffenen, weil sie sich in diesem Subsystem **praktisch** wirksam artikulieren müssen (können). Daß in dieser Absicht der Diskurs eine "operativ wirk-same Fiktion" (HABERMAS; Hervorhebung von mir) sein wird, muß kurz begründet werden.

Eine symmetrische Kommunikation wird verhindert, wenn die beteiligten Personen in einer hierarchisch gestuften, abgesetzten Beziehung zueinander stehen, wobei besonders im schulischen Feld die Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. BADURA, 1973) als Beispiel genannt wird. Wie sieht dagegen unsere Beziehung aus?

Bei diesen Bemerkungen erinnere ich mich an eine schöne "Fabel", die unter Referendaren erzählt wird:

Ein Elefant, von immens wuchtiger und dickhäutiger Figur, führte seine ihm anvertrauten zwölf Ameisen auf der pädagogischen Steppe herum, um sie in der Kunst der Großwildjagd zu unterrichten. Eines Tages jedoch waren die Ameisen den Führungsanspruch ihres Elefanten leid und beschlossen, ihren Führer zu töten. In einem überraschenden Moment stürmte der Wortführer der Ameisen, Emil, mit erhobenen Fäusten den Elefanten, gefolgt von seinen winzigen Genossen. Einige Minuten später erreichte Emil schnellsten Laufes den mächtigen Hals des Führers. Als die nur langsam nachfolgenden Ameisen Emil an der Kehle des Elefanten klettern sahen, jubelten sie im Freiheitstaukel auf und riefen: "Emil, würg' ihn!"

Auch im seminarlichen Ausbildungsprozeß sind die Rollen aller Beteiligter institutionell festgelegt. REIMANN (1979, S. 395-400) begründet dennoch eine mögliche Übertragbarkeit des Diskurses etwa für die Schule. Dieses Beispiel ist auf die seminarliche Ausbildung besser

übertragbar, da zwei wesentliche Kriterien bezüglich des Bewertungsmaßstabes die Verwirklichung günstiger erscheinen lassen:

1. Die Rollendistanz ist abbaubar, weil die Referendare als neue Kollegen, als Mit-Unterrichtende gesehen werden müssen. Aus diesem Grunde ist das Hospitationsgespräch als Beratung und nicht als permanente Beurteilung einzusetzen. Daraus resultieren wesentliche Eingaben in die pädagogischen Gespräche (II Kap. 2.2.). Rollendistanz (GOFFMAN) meint auch die Fähigkeit, die in der Diskussion um die Rollenspiele (I Kap. 3.2.4; II Kap. 2.2.3.) erörtert werden soll.
2. Die Wissensdistanz, bei Lehrer-Schüler-Verhältnissen natürlich gegeben, ist in unserem Verhältnis der Beziehung weitgehend abgetragen, meist sogar ausgeglichen, da das Staatsexamen der Universität den Referendar in den Rang erhebt, fachliche Kompetenz nachgewiesen zu haben. Und Unterricht haben sie zur Genüge genossen, kennend aus der Effektivität einer Nehmer-Seite.

So wird eine "stabile beziehungsfördernde Interaktion" (OTTO, 1978, S. 30) angestrebt, in der Konflikte oder Deutungsverschiedenheiten nicht aggressiv, d.h. insgesamt dysfunktional wirken, dessen Ziel der "Fortbildungszuwachs" (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 198) aller Beteiligten sein soll.

Die Kommunikation leistet sich Überraschungen, so daß die Diskurswahrheit, d.h. die Übereinstimmung aller Beteiligten immer wieder neu ausgehandelt werden muß. Auf allen Ebenen (vgl. I Kap. 3.1.2.) entstehen Störungen, die Konflikthanreize sind. Der Lehreranwärter erlebt die Deutungskompetenz des Fachleiters als Macht, die kaum veränderbar erscheint. "So gesehen haben wir es mit einer gewissen Diskrepanz der Deutungsansprüche und -ziele zu tun, die die Lehrerin [auf Ref. umzumünzen]

als die Diskrepanz zwischen ihren 'eigentlichen', weniger bedeutsamen Deutungen und Deutungsmaßstäben auf der einen Seite und den 'wirklich zählenden', den Fachleitern unterstellten Deutungen und Deutungsmaßstäben auf der anderen Seite realisiert" (SWITALLA, 1977, S.52).

In diesen Situationen kommt es darauf an, einen zukünftigen Lehrer zu erziehen, der kritischer Reflexion fähig ist. Wie diese Prädikation von Fachleitern zur Zeit verstanden und (zensural) honoriert wird, ist noch zu erörtern. An dieser Stelle kommt es darauf an, diesen notwendigen innovativen Anspruch als Ziel zu nehmen. Britta OTTO (1978) "kennt" bereits diesen Lehrertyp, den sie klassenkämpferisch "kritischen Reformen" (S. 92) nennt. Uns bleibt die Aufgabe, auf dem Ausbildungsweg die Augen für diesen Typ offen zu halten. KAHL (1979, S. 80 f.) weist auf eine "Strategie" hin und empfiehlt sie auch, durch "wagemutigen und risikoreichen" Unterricht das Beurteilen weitgehend zu umkurven. Hierbei muß¹⁾ man bedenken, daß diese Strategie nur in späterem Verlauf der Ausbildung (da innovativ) anzuraten ist; zu Beginn ist auch die positive Anpassung im Sinne des lernenden Kopierens von Unterricht durch Beratungsgespräche dringender zu empfehlen. Auch so werden die Anleiter als Berater und nicht als Zensoren agieren können.

¹⁾ vgl. die gründliche Darstellung von ZUMKLEY-MÜNKEL (1976)

2.2.1. Eröffnungs- und Schlußrituale bei Hospitationsgesprächen

Jede sich wiederholende Gesprächssituation bildet feste Interaktions- und Kommunikationsmuster aus, die zu Ritualen erstarren. Sie bieten vielen Beteiligten feste Gerüste an, die zentrale Werte und Erwartungen erfüllen. Jeder Gesprächspartner hat sein Bild von sich, das er dem anderen vorgeben will.

Auf der einen Seite ist "das Image eines Menschen ... etwas Heiliges und die zu seiner Erhaltung erforderliche expressive Ordnung deswegen etwas Rituelles" (GOFFMAN, 1971, S. 25). Das feste Interaktionsmuster verhindert, daß zu Beginn jeden Gesprächs die Rollendispositionen neu ausgehandelt werden müssen, es zeigt den Teilnehmern die Konditionen an, unter denen sie Mitglieder eines ganz bestimmten institutionellen Systems sind (vgl. WELLENDORF). Damit ist eine hilfreiche Funktion ausgesprochen, die im Sinne der Gesprächsökonomie und Interpunktion wirkt.

Andererseits kann ein durchgesetztes Ritual besonders in Gesprächen, die genuin pädagogischer Zielsetzung dienen (JATZOW, 1978, S. 112), die individuelle, aktive, nicht-persuasive Diskussionsführung beeinträchtigen, da erstarren oder unbeachtet lassen.

Wir, die wir die Schule verlassen haben, denken kaum zurück an das Lernen irgendwelcher Inhalte; vielmehr erinnern wir liebevoll die typischen gestischen und Rede-eigenarten unserer Lehrer. Diese "Feuerzangenbowle" - Idylle reizte die belletristische Literatur zu amüsanten Darstellungen, aus der wir hier nur an eine erinnern wollen. Robert Iswall, Held des Romans "Die Aula" von Hermann KANT¹⁾, läßt die Lehrer Riebenlamm, Dr. Schika und

¹⁾ erschienen letztlich im Fischer Taschenbuch Verlag, Nr. 931, Frankf./Main 1979

Fräulein Bonneslein Revue passieren vor allem in den Situationen, die die Unterrichtsstunde eröffnen (ebda. S. 55-62). Für den pädagogisch interessierten Leser ist merkbar, wie praedeterminierend die Stundenanfänge sind (vgl. PRIESEMANN, 1974, S. 52-55; MEYER, 1980, S. 287). Jeder, der einmal Schüler war, weiß aber auch, daß der "eigentliche Unterricht" bereits vor dem Eintritt des Lehrers in die Klasse beginnt, in den Fluren, beim Warten im Klassenraum, wenn informelle Gruppenstrukturen sich "irgendwie" auf den kommenden Unterricht einstellen.

Diese Situation entsteht analog vor den Unterrichtsbesuchen, besonders vor und beim Eintreffen des Fachleiters. Um hier grundsätzliche Beobachtungen zu äußern, müssen wir einen Abriß den Ausführungen des Gesprächseinsatzes vorschalten. Wir nennen ihn allgemein umfassend

1. Atmosphärisches

Gestützt werden die folgenden Äußerungen auf Verlaufs- und Gedächtnisprotokolle, Gespräche mit Fachleitern und vor allem Referendaren und den Eingaben in die Rollenspiele; die teilnehmende Beobachtung erlaubt einen Einblick in die räumlichen Gegebenheiten bei Beratungsgesprächen. An dieser Stelle soll der äußere Rahmen mit einem Blitzlicht gestreift und beleuchtet werden.

Wenn wir den spärlichen Literaturhinweisen und den belehrenden Äußerungen einer Tagung für Lehrerfortbildung ¹⁾ Glauben schenken wollen, hat der R a u m für die Hospitationsgespräche eine sozialpädagogische Wirkung. Die Auswahl dieser Räumlichkeit ist für den Fachleiter/Referendar nur begrenzt möglich, da die Ausbildungsschulen und das Seminar keinen zweckentsprechenden

¹⁾ veranstaltet vom Gesamtseminar Münster in der Zeit vom 27.5. bis 29.5.1980 in Bocholt.

Platz in der Architektonik des Gebäudes vorgesehen haben. So kommt es in der Ausbildung allzu häufig vor, daß sich das Gesprächsstandem in das Elternsprechzimmer, ins Sprachlabor oder in den Frühstücksraum, in die Bibliothek oder in einen Fachraum, in die Ecke des Lehrerzimmers oder gar in die Umkleideräume der Turnhalle flüchten mußte, wo Nebentätigkeiten die Gespräche erheblich stören. Jede Ausbildungsinstitution muß in einer Absprache mit den Schulleitern einen geeigneten Raum aushandeln, der für diese Zwecke allein den Referendaren zur Verfügung steht. Nur dann kann er auch so "freundlich" eingerichtet werden, daß vom äußeren Rahmen her ein angenehmes Klima geschaffen wird. Das "Auslagern" der Besprechungen in das Ausbildungsseminar steht unter gleichen Bedingungen. Die Flucht vor den gegebenen Räumlichkeiten geht oftmals bis in die Privatwohnungen der Fachleiter. Dieser äußere Rahmen verhindert, wie Gespräche mit Referendaren ergaben, den Aufbau einer anzustrebenden symmetrischen Kommunikation, weil die Privatsphäre eines Partners dessen Position schon äußerlich stärkt.

Wir haben bereits zu Beginn dieses Abschnitts die Bedeutung der Stundenanfänge vor dem Eintreten des Lehrers aus belletristischer Sicht erlebt und die Analogie zu unseren pädagogischen Gesprächen hervorgehoben. Aus diesem Grund kommt den Gesprächen vor und nach den Stundenbesprechungen, die wir hier *s m a l l - t a l k s* ¹⁾ nennen wollen, ebenfalls, wenn auch eine nur am Rande liegende Bedeutung zu.

Der Lehramtsanwärter, auf diese für ihn bedeutenden Stundenbesuche gut vorbereitet und unruhig vor dem Unterrichtsbeginn auf seinen Fachleiter wartend, letzte Absprache mit dem Fachlehrer treffend, weiß, daß er an diesem Tage einen Schritt auf die Endbenotung tun wird.

¹⁾ Ihre Bedeutung als Analyseinstrument wird erwähnt, aber nicht analysiert, bei HOLLING/BAMME, 1976, S. 147.

In dieser Unruhezeit wartet er, den Entwurf in Händen, auf seinen Ausbilder. Dieser sollte ohne Zeitdruck zum Stundenbesuch kommen, Zeit nehmend, um den sorgfältig getippten Entwurf zu lesen. Beim Eintreffen wirkt ein Begrüßen und freundliches Reden mit dem Lehramtsanwärter beruhigend, motivierend, jedes Hetzen und "dringendes" Gespräch mit dem Fachkollegen X oder dem Schulleiter setzt die Bedeutung gerade dieser Stunde erheblich herab: diese vorbereitete Stunde samt ihrer Besprechung gilt nur dem Referendar als Ratsuchenden.

Aus der Arbeitsgemeinschaft "Pädagogische Interaktion"¹⁾ ging deutlich hervor, daß auf dem Weg zur Klasse der Fachleiter mit dem Referendaren reden sollte, jedes abgesonderte Gespräch mit Hauptseminarleiter oder Fachlehrer untergräbt die Bedeutung und das Vertrauen, was in dieser Situation nötig ist. Aus der Beobachtung geht hervor, daß derartige Randgespräche sich entweder um Allersthemen oder um Benotungen bewegen; dennoch oder gerade deshalb (!) muß der Anzuhospitierende einbezogen werden. Die Beobachtungen zeigen aber auch, daß nach Unterrichtsbesuchen, die nicht der Bewertung unterliegen, der "Mut" vom Fachleiter aufgebracht wird, bereits Stundenrelevantes in den small-talk einzubeziehen; nur hier ist eine lockere Atmosphäre möglich. Auf diesem Wege (modal und lokal gemeint) kann bereits im Gespräch eine Argumentation strukturiert werden, wenn die Besprechung nicht erst nach einer Pause sein soll; es würde so eine unnatürliche Zweiteilung in Praxis und "Aburteilung" vermieden.

Zur Atmosphäre des Gesprächsklimas gehört auch die S i t z o r d n u n g, das Umgehen mit Nähe und Distanz. Da im Rahmen der Rollenspiele darauf einzugehen sein wird, können wir uns hier auf Zusammenfassendes beschränken.

¹⁾ dargestellt in II Kap. 2.2.2. dieser Arbeit

Der Fachleiter sollte in der Sitzordnung den verhör-
ähnlichen Charakter der Situation vermeiden (BECKER,
1976, S. 105) und die "Gebietsansprüche" des Tisches
regeln. Kein "einseitiges" Ausbreiten von Büchern und
Zetteln, keine Nebentätigkeiten oder Spielereien und
kein desinteressiertes Fenstergucken sollten Störungen
hervorrufen. "Ein mittlerer Abstand... ermöglicht einen
ausreichenden Kontakt" (BECKER, 1976, S. 105; VOPEL/
KIRSTEN, 1975, S. 186-193). Die gesamte Beherrschung der
Proxemik im Raum (vgl. II Kap. 1.0. und 2.2.3.) wird vom
Fachleiter zu verlangen sein.

Kommen wir zum Abschluß dieser Überlegungen auf den
Punkt zu sprechen, den wir G e s p r ä c h s a u f -
n a h m e im Sinne einer beziehungsschaffenden Kommu-
nikation nennen wollen. Die Ernsthaftigkeit zu einer
Sache signalisiert auch die gebührende Einschätzung zu
deren Urheber. Daher muß die entwürdigende Behandlung
eines sorgfältig ausgeführten Stundenentwurfs (Aufrol-
len, Kleinknicken, Bemalen etc.) eine Verletzung für den
Autor bewirken. Die geflissentlich gezielte Begrüßung
des jeweiligen Referendaren, nicht seine Mißachtung vor
der Stunde ("Übersehen") ist ein starkes Signal zu gu-
ten Beziehungsaufnahmen (vgl. auch BROCHER, 1976, S.
108 f.). Nach ruhigem Durchlesen vor der Stunde sind
Rückfragen erlaubt ("Meinen Sie mit diesem Satz...")
oder ermutigende Tips ("Beim Tafelbild berücksichtigen
Sie mal ganz gezielt...") sind erlaubt und geben den
sicheren, mitdenkenden Rückhalt; vermieden werden sollen
spannungserzeugende Hinweise jeglicher Art ("Ich bin ge-
spannt, ob Ihnen dieses ... gelingt!") oder ungerecht-
fertigte Vergleichspositionen ("Dieses Thema habe ich
vor einem Monat ganz hervorragend gesehen - sehen wir
mal heute!").

Meine Beobachtungen und kritische Eingaben in die
Fachleiterschaft haben bewirkt, daß insgesamt das freund-
liche Umgehen vor und nach den besuchten Unterrichtsstun-

den, das Anlächeln und Sich-ganz-Widmen, die gebührende Behandlung eines Entwurfs und das Erfragen und Berücksichtigen menschlicher Eigenarten bzw. unmittelbarer Belastungen ein unerläßliches Requisit einer symmetrischen Beratungssituation sein soll.

Fassen wir hier noch thesenartig einige ausgewählte "Rahmenbedingungen" zusammen, die der Ausbilder allein institutionsverändernd einbringen muß, solange die Institution selbst nicht für die Einrichtung derartiger pädagogischer Grundsituationen sorgt. Es ergeben sich Forderungen auf drei Ebenen:

1. Proxemik

- Einrichtung eines geeigneten Raumes;
- Beachtung von Lichtverhältnissen, "Gebietsaufteilungen", Nähe und Distanz;
- Abbau der verhörähnlichen Vis-à-vis-Sitzordnung.

2. Paralinguistisches

- freundliches, zielbewußtes Begrüßen;
- rechtzeitiges Kommen des Ausbilders, gründliches Entwurflesen mit gebührender Behandlung;
- stärkere Anfangssignale setzen, besonders im small-talk (Engagement).

3. Beziehungsaufnahme

- Abstand durch stärkere nonverbale Signale überbrücken;
- den Auszubildenden zur Problemformulierung kommen lassen (small-talk-Hilfen);
- Eigenarten auf Seiten der Lernenden zulassen und in dieser Hinsicht Vereinbarungen treffen;
- unmittelbare Belastungen erfragen und berücksichtigen.

2. Besprechungseröffnungen

Ein Hospitationsgespräch ist ein pädagogischer Diskurs, der durch die gegenseitig angebotenen Argumente beide Redepartner befruchtet; der Lernzuwachs auf nur einer Seite verfehlt den Charakter dieser Unterhaltung. Den Referendaren und meinen Beobachtungen sind allerdings Fachleiter bekannt, die quasi vom Rednerpult eine Fülle von Unterrichtsaspekten ausschütten, um möglichst viele Truppen ins Feld zu führen, wollen sie die Schlacht gewinnen. Der Redner bedarf keiner Gesprächsstruktur; "die Überzeugung, daß er die ihm nötige Gedankenfülle schon aus den Umständen und der daraus resultierenden Erregung seines Gemüts schöpfen würde, macht ihn dreist genug, den Anfang, auf gutes Glück hin, zu setzen"¹). Nicht so der pädagogisch Argumentierende, der in einer mehr oder weniger künstlichen Lernsituation einsichtsergebnisorientierte Erfolge erzielen will.

Daß "aller Anfang schwer ist", weiß jeder; das Sprichwort will aber damit auch auf die praedeterminierende Bedeutung des Anfangs für das Folgestück hinweisen. Das erlebt jeder Unterrichtende in seiner Schulstunde.

Wir wollen in diesem Abschnitt auf die **B e s p r e -
c h u n g s e r ö f f n u n g e n** reflektierend eingehen, koppeln die Beginnsituation vom Hauptgesprächsteil ab und stellen dann die erlebten Formen dem anzustrebenden Ziel vor. Dabei muß zweierlei bedacht sein:

- Da hier die Eröffnungsrituale aller erlebten Hospitationsbesprechungen katalogisiert benannt werden und das über die ganze Zeit der Ausbildungsphase, lassen sich Ergänzungen durch das Folgekapitel (II Kap.2.2.2.) nicht vermeiden; beide Analysezüge ziehen wie Geleise

¹) Heinrich von KLEIST: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, In: Sämtliche Werke, Droemersch Verlagsanstalt, München - Zürich 1961, S. 785

zum selben Bahnhof.

- Eröffnungen sind nach unserem Verständnis mehr als Introduktionen, die ein Thema präludieren; sie geben die Struktur des Hauptteils an und müssen einschließlich dieser Gelenkstelle beobachtet werden.

Aus allen Eröffnungen zum Beratungsgespräch, durch Gedächtnisprotokolle, Verlaufsprotokolle und Tonbandaufzeichnungen "konserviert", lassen sich sechs Arten herauslesen, ohne zu präjudizieren, daß Nebenarten noch existieren. Die Ausbildungszeiten in früherer Zeit und auch die Anfangszeit unserer beobachteten und begleiteten Ausbildungsperiode lassen ein Bild zur Eröffnung entstehen, das durch die Literatur vorgezeichnet wurde. "Halten wir uns noch einmal die von uns eingangs beklagte Situation vor Augen, die sich häufig bei der Beurteilung von Unterrichtsstunden ergibt: mit nebensächlichen, oft willkürlichen Beobachtungen wird begonnen" (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 226). Dieser Meinungsansatz setzt sich in Viel-Punkt-Rederei fort, ohne daß der Auszubildende eine Chance hat, Reflexionsfähigkeit zu erwerben. Bekommt der Referendar die Gelegenheit, zu Beginn seine "Meinung" zur Stunde abzugeben, wird ein genannter Kritikpunkt aufgegriffen und in Lehrermanier vom Fachleiter abdoziert. Wir nennen diese typische Form die Negativanknüpfung, bei der "im Sinne verhaltensdeterminierender Kontrolle" (ULICH, 1976 a, S. 581) der Junglehrer der Fremdregulierung geopfert werden muß. Stellen wir ein typisches Beispiel einer Besprechungseröffnung mit Negativanknüpfung vor ¹⁾:

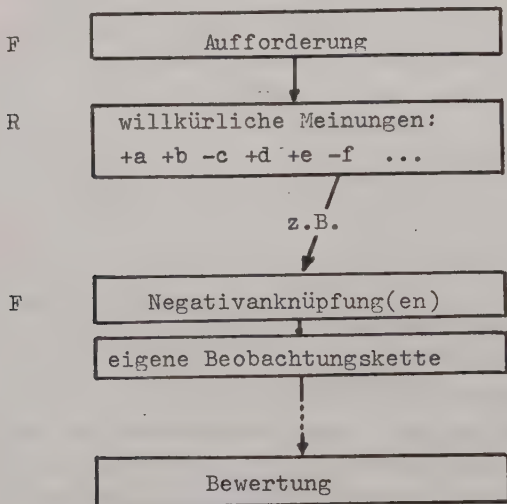
F Wollen Sie sich erst zur Stunde äußern!

R Ja, also mit dem Plan bin ich durchgekommen. Vielleicht war der Einsatz der Gruppenarbeit auch gerechtfertigt, die Integration der Ergebnisse hat wohl nicht so optimal geklappt -

¹⁾ es gelten wieder die allgemeinen Abkürzungen: F = Fachleiter, R = Referendar.

- F Da will ich mal gleich einhaken: Was wurde hier eigentlich geschult? War das ein Experimentieren? Oder Selbstständigkeit?
- R Es sollte unter Anleitung -
- F Also nur manuell, das ist die Schwäche hier gewesen. Das war keinem bewußt, daher konnte auch kein Ergebnis hinterher kommen ...

Vergegenwärtigen wir uns die Struktur dieses Grundmodells. Der Referendar wurde aufgefordert, zu seiner Stunde Stellung zu nehmen. Dieser, völlig ungeschult in der Beobachtung und Analyse eigenen Unterrichts, gibt willkürliche Meinungen wieder, während der Fachleiter auf eine "kritische" Äußerung wartet, um dann mit Falkensturz sie aufzunehmen und als Ausgangspunkt "seiner" Beobachtungsvielfalt zu benutzen. Die Schritte dieser Rekonstruktion sehen im Schema so aus:



Die Beurteilung hat einen retrospektiven Charakter, aber durch strukturiertes, alternative Verläufe reflektierendes Besprechen bekommt das Hospitationsgespräch auch Prognostisches, so daß sich letztlich (idealerweise)

Unterrichtsvorbereitung und Beurteilung decken. Aus dem gerade dargestellten Grundmuster lassen sich aufgrund der Beobachtungen die folgenden s e c h s A r t e n ableiten, die wie versprochen hier in kurzen Beispielen vorgestellt werden sollen.

a) Der Protokollbeginn

Der Referendar sollte beginnen (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 232), er sollte Stellung zur eigenen Stunde nehmen, wie es das folgende Beispiel wiedergibt:

F Wollen Sie zuerst mal - ja?

R Ja - ich hatte mir gedacht: Auswirkungen des Imperialismus und Gründe für den Imperialismus. Dazu hab ich dann Quellen herangezogen; das war schon zum Teil in der letzten Stunde geschehen. Heute wollte ich, wie ich auch schon im Entwurf geschrieben habe, die Arbeitsfrage erarbeiten. Dazu kam ja dann der Kartenvergleich aus dem Buch; die Schüler haben ja dann erkannt, daß um 1900 der Imperialismus zunehm. Dann haben wir wirtschaftliche und rassistische Argumente rausgesucht, und dazu hab ich dann -

F War der Wehlertext dazu denn günstig? ...

Der Fachleiter gab dem jungen Kollegen Gelegenheit zur Stellungnahme, der wiederum, unkundig jeder Schwerpunktsetzung, sich in das Entwurfprotokoll flüchtete. Was blieb ihm übrig? Er konnte keine Lobeshymne seines eigenen Unterrichtswerkes vortragen, auch keine Stunden-schelte; so blieb ihm hier wohl nur der Vortrag des Geschehenen, wenn auch hier und da mit vorsichtiger "Kritik" verbrämt, die der Ausbilder, angelegt an seinen eigenen Beobachtungskanon, mit einiger Phantasie zur Negativanknüpfung benötigt. Gewiß: der Referendar als Rat-suchender sollte seine Stellungnahme vortragen dürfen, in ungeschützter Rede, aber die Zeit der gesamten Be-sprechung gehört ihm, nicht nur der Beginn.

b) Die Nettigkeitseröffnung

Darunter verstehen wir die Eröffnungsart, durch an-fängliches Verteilen von "Bonbons" zu beginnen, durch

Unsicherheitsüberspielung mit Scherz und Witz oder das Komplimentieren eines auffälligen Habitus. Diese "aufgelockerte" Form verhindert jedoch keine Negativanknüpfung, keine letztliche "Anpassung durch Nettigkeit" (SIGNER, 1979, S. 154). Das Beispiel:

- F Sie sollten zuerst Ihren Eindruck erzählen!
R Das Thema "Drogen", mein ich, war sehr affektiv, motivational, und das -
F - meine ich auch; das Thema war sehr wichtig, das haben Sie gut erkannt.
R Heute sollte es erst allgemein behandelt werden, später will ich noch einen Film zeigen, den ich durch die Hausaufgabe vorbereiten lassen will.
F Ist die Formulierung Ihrer Hausaufgabe eigentlich für alle Schüler präzise genug gewesen? ...

Die positive Verstärkung zu Beginn dieses Gesprächs wirkte sicher "gesprächsmotivierend und stimulierend" (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 231), aber es war nur ein Sonnenstreif am Gewitterhimmel, die Negativanknüpfung folgte wie der Donner auf den Lichtblitz. Mag die Nettigkeitsbemerkung im Stundeninnern oder im äußeren Habit eingreifen: das Positive, das beobachtet wurde, sollte nicht als "Gratifikation" (ULICH, 1976 a, S. 853) ausgeteilt werden, sondern in kompetenter Argumentation den gesamten Diskurs bestimmen.

c) Der angepaßte Beginn

Bei fortschreitender Ausbildungszeit erkennt der Referendar das erstarrte Eröffnungsritual; sein "Lernprozeß" setzt ein, er überspielt den Aufforderungsbeginn mit Eigeninitiative, die sich allerdings nur auf das Formale bezieht.

- R Ich trage mal erst vor, dann können wir noch diskutieren, ja?
F Ja.
R Sie wollen sicher die Motivation noch ansprechen? ...

Sehr früh in der Ausbildungsperiode mußte die teilnehmende Einflußnahme eingreifen, sollten Lernerfolge

erzielt werden. Instrumentarien und Veränderungen werden am Ende dieses Abschnitts und im Folgekapitel dargestellt.

d) Der gedeckte Beginn

Das Beispiel:

- F Ich würde sagen, daß aus Zeitmangel zuerst mal der Fachlehrer zu Wort kommen soll -
- L Ja, gut - die Planung von Herrn B hat ja geklappt. Aufgefallen ist mir, daß er an die letzte Stunde angeknüpft hat; auch die Hausaufgaben waren sinnvoll integriert.
- F Wie sieht das der Vertreter der Allgemeinen Pädagogik?
- H Wir müßten in den Sitzungen noch besprechen, ob und inwieweit die Hausaufgaben stufengemäß formuliert waren.
- F Ja, das finde ich auch. - Lassen wir doch erst mal den Kandidaten zu Wort kommen. Dann reden Sie mal!
- R Ja, also - die Durchführung insgesamt ... (weiter mit Negativanknüpfung)

Dieser Beginn des Diskurses ist gleich mehrfach gedeckt. Der Ausbilder ist bemüht, alle Beteiligten zu Wort kommen zu lassen; nachdem sie aber ein Kurzstatement abgegeben haben, beginnt das herkömmliche Ritual der Besprechung. Die "Abdeckung" des Beginns, sei es durch den Fachlehrer, den Vertreter des Hauptseminars, einen Konreferendaren oder sei es durch allgemeine Redensarten, müßte vermieden werden zugunsten einer argumentativen Einbeziehung in den gesamten pädagogischen Diskurs.

e) Der offene Beginn

Wir wollen die Beginnart so nennen, die auf gänzliche anfängliche Stellungnahme des Lehramtsanwärters verzichtet, bei der der Fachleiter gleich "in medias res" geht.

- F Ja, Sie müssen wohl zuerst was zur Stunde sagen!
- R Mir fällt auf, daß die Problemstellung nicht richtig war und -
- F Wie meinen Sie das?
- R Ich habe vielleicht den Weg zu sehr vorgegeben -
- F - richtig. Was hätte man machen müssen?
- R Man hätte - also, ich hätte alles offener gestalten müssen.
- F Welchen Nachteil hätten Sie dann ebenfalls vermieden?
- ...

Das Eintauchen in einen unstrukturierten Meinungsaustausch verunsichert und läßt den Lernerfolg ausbleiben. Das Rückbesinnen auf die Stunde ist auf einen Satz zusammengeschrunpft. Die gehaltene Unterrichtsstunde war durch die Vorbereitung vom Referendar reflektiert worden, für diese Stunde hatte er ein Argumentationsgebäude errichtet, das nun Stein für Stein (ruinös) abgetragen wird.

f) Der entritualisierte Beginn

Nach den Eingaben der Rollenspiele, Paper und Diskussionen in Fachkonferenzen wurden die Eröffnungsrituale den Ausbildern bewußt; die folgenden Hospitationsgespräche reagierten entsprechend im Bewußtsein einer Metaposition. Aber in einer sehr kurzen Übergangsphase bildeten die Beginnstrategien neue Formen aus, die wir "entritualisiert" nennen, weil sie formal den üblichen Ritus vermeiden wollten. Dieses Bewußtsein einer Meta-Ebene verhinderte aber noch nicht die Negativanknüpfung:

- R So -- (blättert) - ja -
F Sie müssen nicht beginnen. Ist es Ihnen lieber, wenn ich beginne?
R Och ja; schön wär's, wenn Sie heute mal -
F Ist Ihnen der Stundenschluß gelungen? Oder?
R Ja, der hätte vielleicht noch straffer -
F Was hätte straffer kommen müssen? ...

Das Verhindern der Ritualisierung wurde oft mißverstanden als das Umgehen jeglicher Konvention:

- F Ich will mal gleich heute beginnen, weil ich nämlich sofort abdampfen muß (guckt zur Uhr). Wollen wir - Rituale vermeiden (zu mir lächelnd) und gleich mit der Kritik beginnen! ...

Wir wollen hier die Aufzählung, die noch ergänzt werden könnte, verlassen und noch einmal festhalten: Rituale und das formale Vermeiden dieser verhindern durch fehlende Gesprächsstrukturierung die Reflexionsfähigkeit der Referendare, deren Bedeutung wir in dem kritischen Erfassen des eigenen Unterrichts beim Unterrichten sehen

und deren prognostische Argumentation fernab jeglicher Fremdbestimmung in gegenseitiger Lernbereitschaft (vgl. II Kap. 4.2.) stattfindet. Es ist eine lernpsychologische Tatsache, daß nur dann sinnvolle Ergebnisse erzielt werden können, wenn der Referendar sich "zur gemeinsamen Arbeit mit dem Beobachter" (BRÜCK, 1978, S. 240) arrangiert.

Der mehr oder weniger sanfte Druck der Anpassung durch die Hospitationsinteraktionen (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 60; MEYER, 1980, S. 364) kann durch strukturierendes Initiieren einer Besprechungssentenz zum größten Teil aufgehoben werden. So hatten wir in Rollenspielen und Gesprächen, durch Besprechungsanalysen und Diskussionen auf Studientagen "Schritte methodischer Rekonstruktion" (vgl. auch SWITALLA, 1977, S. 117) erarbeitet, die für die weitere Ausbildungszeit Geltung und Einsatz finden sollten. Beispiele und Ergebnisse zeigen die Kapitel über die Rollenspiele und der Folgeabschnitt. Das Ab-sprechen zwischen den Hospitationsakteuren über einen gemeinsamen Plan, sei es vor der Unterrichtsstunde, sei es vor dem Gespräch (vgl. HEINEN u.a., 1979, S. 38), erleichtert das Lernen in kleinen Schritten. Die eingegebene Zielgerichtetheit hebt das Prognostische in der retrospektiven Argumentation heraus, fördert die Reflexionsfähigkeit, wie sie im Prüfungswesen (II Kap. 4.1.) verlangt und beurteilt wird. CHIOUT/STEFFENS (1978) geben uns auf den Seiten 259 ff. ein Beispiel einer Unterrichtsbesprechung, das aber durch die Viel-Punkt-Diskussion den zeitlichen (erlaubten und effektiven) Rahmen sprengt, der durch die Situation und die Lernpsychologie vorgegeben ist. Auch das dortige erste Beispiel (ebda. S. 247 ff.) ist keins für unsere Verhältnisse der Lehrerbildung, weil der Beurteilte ein ausgebildeter Lehrer ist, der bei der Beurteilung keiner Bewertung unterliegt. Erst der Lehramtsanwärter ist gleichzeitig dem Urteil

unterlegen, ob er guten oder schlechten Unterricht (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 59) gezeigt hat.

3. Gesprächsschlüsse

Der Fachleiter "hilft vor allem in der immer lebendigen kritischen Besinnung, er durchdenkt mit dem Anfänger gemeinsam, was gelungen und was mißlungen ist und woran das Gelingen und Mißlingen gelegen hat" (BOLLNOW, 1978, S. 160). Diese Forderung setzt eine kritische Reflexionsfähigkeit beider Gesprächspartner voraus, für die beide erst die Kompetenz erreichen müssen; Erfahrungen, Vorbereitungsüberlegungen, Zielsetzungen, Literaturwissen und Übungssentenzen sollen ineinandergreifen.

Auch dieser Teilabschnitt, über den die Literatur bislang nichts geschrieben hat, mußte in Eigeninitiative und -analyse mit den Seminarbeteiligten erarbeitet und korrigiert werden. Die Beobachtungen erstreckten sich über den gesamten Ausbildungszeitraum und müssen, wie auch im vorigen Abschnitt, gedanklich mit dem Folgekapitel über Strategien und Wirkungen der Beratungsgespräche parallelisiert werden. Wir folgen jetzt dem zeitlichen Ablauf, der sich im Anpassungsstrang manifestiert.

a) Einführungsphase

Das erste Erleben mit den Hospitationsbesprechungen setzte bestimmte Formen, die anfangs angenommen und später durch das beiderseitige Nachvollziehen übernommen werden (ULICH, 1976 b, S. 75). Die Beobachtungen ergaben, daß anfängliche Gespräche der Beratung dadurch gekennzeichnet waren, daß kein einheitliches Schlußplädoyer vorhanden war. Es ließen sich folgende Formen protokollieren:

- irgendein Partner, zumeist der machthöhergestellte, schließt aus Zeitmangel das Gespräch ab;
- zum Schluß wird abrupt ein neuer Besuchstermin vereinbart;

- vorsichtiges Fragen nach Gelingen oder Mißlingen seitens des Lehreranwärters wird mit Witz oder Scheu zurückgewiesen;
- nach langer Negativbeurteilung folgt aus "lernpsychologischer Sicht" ein Gratifikationsnachschatz;
- unter ständigem Fragen wird getröstet oder gewarnt, daß man in langer Zeit noch viel zu lernen habe.

Dieser kurze Beobachtungskatalog zeigt die Unstrukturiertheit des Gesprächsschlusses, auch das Rollenspiel I (II Kap. 2.2.3.1.) ist dafür typisch. Besonders in der Anfangsphase glaubt der Referendar, daß "der Ausbilder vielleicht sogar heimlich ein Notenbuch führt, obwohl er dies nicht offen zugibt" (FRECH/REICHWEIN, 1977, S.57). Der Wunsch zu wissen, wie man wirkt, wenn man zum ersten Male die Schülerperspektive mit der des Lehrers vertauscht, ist groß. Gespräche mit Lehramtsanwärters, Ausbildern auf einem Studientag und die Auswertung des ersten Rollenspiels führten zu dem Ziel, im weiteren Ausbildungsverlauf jedes Beratungsgespräch mit einer die positiven und negativen Aspekte würdigenden Zusammenfassung abzuschließen, um nach Eingabe der Bewertungsmaßstäbe (II Kap. 2.2.2.) dem Auszubildenden die Sicherheit über Gelingen bzw. Mißlungenes zu geben.

Unsere weitergehende Initiative an die Junglehrer, in einer Seminarkonferenz zu beantragen, diese Zusammenfassung schriftlich beiderseits abzusichern, schlug fehl aus Besorgnis der Fachleiter, durch ein abgezeichnetes Protokoll juristisches Material zu verwenden. Dennoch kann es mal irgendwann auch pädagogische Konsequenz zeigen. Die Diskussion und die folgende Abstimmung führte allerdings zu dem Resultat, die Ausbilder zur würdigen Zusammenfassung zu verpflichten und den Referendaren Stichwörter als Hilfestellungskatalog vorzuzeichnen.

b) Sozialisierungsphase

Die mittlere Ausbildungszeit ergab erste positive Er-

gebnisse; folgende Gesprächsabschlüsse konnten protokolliert werden:

- erstes, manchmal noch holpriges Endzusammenfassen positiver und negativer Stundenmerkmale;
- die vorgegebene Zeit verkürzte die Endphase der Gespräche;
- erste vage Andeutungen von Übungsmöglichkeiten ergaben sich, indem eine bestimmte Klassenstufe oder eine wichtige Einübung mit dem Fachlehrer angedeutet wurden;
- aufkommender Mut der Referendare, nach Zensureneinschätzung zu fragen.

Die positive Verwertung des Schlußrituals wurde durch das Rollenspiel II (II Kap. 2.2.3.2.) eingegeben und bestätigt. Auch die Diskussion darüber gab Zufriedenheit. Neben der Zusammenfassung sollte noch eingeübt werden, daß ein Übungs- und Trainingsvorschlag durch Alternativdiskussion (CHIOU/STEFFENS, 1978, S. 227) die Unterrichtsbesprechungen zu einer Übungssentenz werden lassen. Diese Eingaben wurden ins dritte Rollenspiel gegeben.

c) Verfestigungsphase

Zum Schluß der Ausbildungsperiode wurden im großen und ganzen folgende Schlußrituale beobachtet:

- Übungsangebote wurden initiiert;
- der Lernerfolg beider Partner setzte ein;
- die Zensurenfrage wurde im Sinne einer Entwicklung erörtert;
- die ökonomische Einschätzung des Gesprächs gelang aufgrund vorher strukturierter Vorgehens.

Die letztliche Stationierung dieser Vorgaben mußte sich auch in der kommenden Ausbildungszeit bewähren.

Wir stellen zum Schluß einen Gesprächsschluß vor, der am Ende der Ausbildung protokolliert wurde und ideale Ansprüche ahnen läßt:

- ...
F Zusammenfassend läßt sich für unsere diskutierten Punkte sagen: Das Thema ist stufengemäß angegangen und hat zum Lernerfolg bei den Schülern geführt, wie die Endabsicherung uns zeigte. Das lag daran, daß die ausgewählten Unterrichtsformen der Sache und der Klasse angemessen waren, besonders die Gruppenarbeit, die durch die didaktische Textschichtung nahelag. Neben dieser gelungenen Form steht als Kritik das Frageverhalten des Lehrers. Wissen Sie noch, was - ?
R Ja, sie hatten beobachtet, daß in dem Frontalteil der Stunde mein Redeanteil quantitativ zu hoch war.
F Richtig, ich gebe Ihnen dieses Protokoll, damit Sie nach diesem Raster eine Verbesserung mit dem Fachlehrer anstreben können. Eine Hilfe ist, wenn Sie sich im weiteren mit Sachbeiträgen im Unterricht zurückhalten und Ihren Redeanteil im Unterrichtsgespräch auf - ja, Moderatives beschränken. Wissen Sie, was ich damit meine?
R Ja, natürlich!
F Darauf achte ich denn mal beim nächsten Besuch, und auf noch einen weiteren Punkt: Chancen des Folieneinsatzes. Interessieren Sie sich mal in der Literatur für dieses Thema, lesen Sie mal den Aufsatz: "...". So, haben wir noch einen Punkt?
R Können Sie mir eine Zensur - ?
F Über das gesamte Gelungensein dieser Stunde gibt es sicher keinen Zweifel, wie auch der Fachlehrer feststellen kann. Die angesprochenen Mängel sind nicht so belastend, führen aber dennoch nicht zu einer vollen Zwei. Sind Sie somit zufrieden?
R Ja, das hilft mir weiter. (Verabschiedung)

Damit sind Prozesse initiiert und vorangetrieben, die die Referendare in ihrer Position als kritische, reflexionskompetente Lehrer bestärken, wie weiter im folgenden Kapitel erörtert werden soll. Insgesamt soll mit unserem Programm ein Beitrag zur Individualisierung und "Humanisierung" (RICHTER, 1978, S. 269) durch Kommunikation geleistet werden. Damit soll kein philosophisches Feuerwerk absprühen, das sich in der Höhe dem Blick verliert; die operationale Philosophie muß den "Wert jedes Menschen" (ROGERS, 1978, S. 36) beachten, so daß jede Beraterposition von einer fertigen, respektvollen Anthropologie des Anderen (alter) ausgehen muß.

2.2.2. Strategien und Wirkungen der Beratungsgespräche

Dieses Gesamtkapitel gibt in seiner Darstellung den zeitlichen Verlauf vom Anfang des normalen Ausbildungsunterrichts bis zum Beginn der Examenszeit wieder. Sein Thema ist das Beratungsgespräch (Hospitationsgespräch), das Fachleiter mit ihren Referendaren nach deren durchgeführten Unterrichtsstunden führen müssen.

Wir gliedern diese lange Phase in vier Teilabschnitte, die am Strang der Sozialisierung orientiert sind:

1. Orientierungsphase

Der erste eigenständige Unterricht der Lehramtsanwärter wird gehalten, die Reflexionsgespräche werden protokolliert und ausgewertet.

2. Instruktionsphase

Die Analyse gibt einen Befund, der den Fachleiterkollegen und Referendaren vorgestellt wird. Tabellen, Skalen, Gespräche, Papers, Rollenspiele etc. werden eingegeben, um die Verbesserung der Beratungsgespräche, ihre pädagogische Wirksamkeit und die Reflexionskompetenz der Lehramtsanwärter zu verwirklichen.

3. Verwertungsphase

Diese Phase zeigt die Bemühungen aller Beteiligten, die kritischen Eingaben "trainieren" zu können. Kritische Befunde werden erneut zurückgekoppelt, um evaluativ wirken zu können.

4. Verfestigungsphase

Das erreichte Ziel, die symmetrische Kommunikation in den pädagogischen Diskursen zu verwirklichen, wird

dargestellt. Das Erreichen eines Ideals bleibt utopisch; das Näherkommen geht über unseren zeitlich abgesteckten Rahmen hinaus. Was bringen unsere Initiativen für einen Ausbildungsabschnitt und für eine Institution?

Der Fachleiter ist für die Ausbildung der Referendare nicht ausgebildet (BIGALKE, 1970, S. 27 f. u. a.), Aufbaustudien (ENDERWITZ, 1974) werden angeboten, wegen der Arbeitsbelastung und der Effizienz solcher Kurse aber kaum wahrgenommen. Wie stellen dar, was die Einzelinstitution "Ausbildungsgruppe" in dieser Intention zu leisten vermag.

2.2.2.1. Orientierungsphase

Nach einigen theoriebeladenen Regelsystemen effektiven Unterrichtens und guten Ratschlägen "etablierter" Kollegen, nach vielleicht einer gelungenen Vorführstunde des "Meisters" und dem Lehrerleitbild aus der eigenen Schulzeit wird der Junglehrer der ersten anhörsierten Unterrichtsstunde entgegenwarten. Nicht das Ansammeln theoretischen Wissens, nicht das Erleben von Unterricht durch Meisterlehre wird das Unterrichten des Anfängers optimieren, sondern das pädagogische Handeln, das sich im Beratungsgespräch, das richtig angelegt ist, initiiierend fortpflanzt.

Habermas unterscheidet zwei Formen einer Kommunikation: das kommunikative Handeln und den Diskurs. Während "im kommunikativen Handeln Geltungsansprüche naiv vorausgesetzt und Informationen ausgetauscht werden" (REIMANN, 1979, S. 380), geht es im Diskurs, den wir um das Attribut pädagogisch ergänzen, um "metakommunikative ¹⁾ Verständigung" (BAUMGARTNER/KALB, 1973, S. 18). Im pädagogisch-praktischen Diskurs steht das Lernen aller Beteiligten im Vordergrund, subjektiver Erfahrungszuwachs bringt das Innovative als unverzichtbares Element hinein. Er bleibt nicht beim additiven Erfahrungsaustausch stehen, er will Verständigung und Konsens über besprochene Inhalte. Beide Partner tragen in gegenseitig anerkannter Ebenbürtigkeit "begründete Behauptungen vor, die sie gemeinsamen Kriterien der Kritik unterwerfen, um diskursiv verbindliche Ergebnisse zu finden" (BAACKE, 1975, S. 292).

Die nun folgenden Auswertungen beruhen auf den Erfahrungen einer vorher abgeschlossenen Ausbildungsperiode und den Beratungsgesprächen dieser relevanten Zeit. Damit wird nicht dem repräsentativen Ergebnis das Wort geredet;

¹⁾ vgl. Fußnote S. 55 dieser Arbeit

wir wollen nur den Erfolg messen und ermessen, den eine Ausbildungsinstitution bei dem positiven Eingriff in den Sozialisierungsprozeß erzielen kann (im Sinne der erläuterten Methode). Die angegebenen Hospitationsgespräche wurden mitstenografiert (die "Technik" der Apparate hätte einen Störereingriff bedeutet); nur einmal wurde mein Mitschreiben vom Referendar erfragt, ansonsten fiel es - weil in solchen Situationen normal - nicht als unnormal auf. Damit war eine Echtheit im Verhalten der Beteiligten garantiert.

Beginnen wir mit einem Beispiel, das typisch für unsere Anfangsphase der Hospitationen war. Es ist unter vielen wegen der "Fehlerhäufungen" ausgesucht worden, hingegen doch nicht untypisch! Das wörtliche Protokoll erscheint ohne Eröffnungsritual in bereits bekannter Darstellungsform. Vorausgelaufen war die Unterrichtsstunde über die Ballade "Romanze vom Feuerreiter" von E. Mörike in einer Klasse 8, verglichen oder komplettiert durch eine dazugehörige Sage.

- R Meine erste Spontanphase war schlecht, weil die Schüler keine Ballade erwarteten. (1)
F Die Schüler wollten ja auch keine; es kamen Mißfallensbekundungen. Die wollen keine Balladen mehr. Ihre Hausaufgabe im Entwurf hieß: auswendig lernen. Warum sollen die Schüler auswendig lernen? (2)
R Hab ich ja im Unterricht zurückgenommen. (3)
F Aber auch theoretisch: was soll das Auswendiglernen in dieser Stunde? (4)
R Das tun viele Lehrer auch. (5)
F Ist das auch Ihre Intention? Wenn Sie an Ihre Schulzeit einmal denken! (6)
R An sich nicht. (7)
F Dann lassen Sie das doch! (8)
R (steckt sich Zigarette an) Vielleicht - sollte eine Ballade richtig gekannt sein. (9)
F Also - zwei-dreimal durchlesen lassen, das reicht. (10)
R Gut (schreibt). Es sollte nur mal eine Ballade gekannt sein. (11)
F Es paßt nicht zur Intention Ihrer Stunde! (12)
R Gut (schreibt). (13)
F Lassen wir das, war nur ne Kleinigkeit! Was haben wir jetzt noch (blättert)? Nennen Sie mal Ihre Konzeption! (14)

- R Ja, nehme ich den Entwurf mal - (15)
- F Erinnern Sie sich, was nach dem Vortragen der Ballade war? (16)
- R Ich hab die damalige Zeit - (17)
- F Nein, ich hab's mir mitgeschrieben: Sie haben über den Autor informiert. Vergleichen Sie das mal mit dem Stundenzettel! Ist das ein Grobziel? (18)
- R Ja (überlegt) - das kann ich dann streichen. Es ging mir nur um "Einsamkeit" des Helden. (19)
- F Die Schüler sagten "Isolation". (20)
- R Das meinten die Schüler aber so - (21)
- F Das sind aber zwei verschiedene Dinge! (22)
- R Na ja - (23)
- F Kennen Sie überhaupt den Unterschied? (24)
- R Also - (lacht verkrampft) hören Sie mal! (25)
- F Gut, es ging um Einsamkeit. Davon war zu Beginn nichts gesagt. (26)
- R Das war in der Sage - (27)
- F Wir reden aneinander vorbei. Ich meine, das Grobziel war gar kein Lernziel, sondern eine Information. (28)
- R Jetzt versteh ich Sie. Warum ich das gemacht habe? Der historische Hintergrund sollte klar werden. (29)
- F Das war im Ansatz auch ganz richtig, aber das ist kein Lernziel. Warum haben Sie den Text vor dem Lesen verteilt? (30)
- R Da hab ich mich in der Aufregung versehen. (31)
- F Das darf nicht passieren! Erst den Vortrag, dann den Text verteilen. Klar? (32)
- R Ja. (33)
- F Wie geht's dann weiter? (blättert) Ach so! Die Schüler hatten bei der ersten Strophe bereits Verständnisschwierigkeiten. Wie hätte man das besser machen sollen? (34)
- R Ja - die Worte erklären. Das darf nicht so vorbeirauschen. (35)
- F Mußte nicht der zweite Teil der Hausaufgabe hineingenommen werden: "Gebt wieder, was in den Strophen steht"? (36)
- R Für die erste Strophe hab ich ja - (37)
- F Nein! Können die Schüler in der ersten Strophe alles gleich verstehen? Das ist doch hier wichtig! Das hätten Sie bedenken müssen! Die Hausaufgaben sind nur im ersten Teil richtig, im zweiten Teil falsch, weil das erst eine Bedingung zum Verstehen ist. (38)
- R Hm (schreibt). (39)
- F Das hätte keine Hausaufgabe sein dürfen. (40)
- R Sie meinen also - (steckt sich Zigarette an)! (41)
- F Genau. Hier muß sachlich aufbauend gearbeitet werden. (42)
- L Darf ich mal dazwischenfragen, weil die Pause gleich für mich rum ist? Hier fehlt Herrn P auch noch ein wenig Erfahrung, glaube ich. (43)

- F Genau! Aber man muß die Ballade wesentlich mehr aufarbeiten. (44) Ich will nur noch eine Sache ansprechen, weil ich auch gleich wegmuß. Sie haben die Tafel zuerst gar nicht benutzt, zum Schluß dann doch fürs Textverständnis. Ist das nicht inhaltlich eine Wiederholung? (45)
- R Das war als Ergebnissicherung gedacht. (46)
- F Aha, dann sind aber Fehler drin. Ist es nicht besser, während der Erarbeitung bereits die Tafel zu benutzen? Warum erscheint nicht die wichtigste Stelle der Ballade (liest sie vor) an der Tafel? Das ist doch wichtig! Das sind Dinge, die waren vorher alle von den Schülern genannt. Die Sicherung ist doch das Abschreiben, nicht das Tafelbild. (47)
- R Das meine ich ja nun nicht. (48)
- F Ergebnisfindung ist nicht Ergebnissicherung! Meinen Sie, daß Schüler das Unterrichtsgespräch ganz konserviert hatten? (50)
- R Das stimmt. Vielleicht blieb einiges unklar. (51)
- F Die Reihenfolge gelang nicht; dafür war die Ballade zu lang. Was ich kritisieren würde: fehlte nicht diese Aussage (liest sie vor) an der Tafel? (52)
- R Die stand auf dem Paper, das ich noch - (53)
- F Ich bin gegen diese Zettelwirtschaft! Diese Parallelstelle der Sage mußte an die Tafel. (54)
- R Ach so, Sie meinen - parallel? (55)
- F Ja. (56)
- R Das wäre schön gewesen. (57)
- F Das muß. Muß! Muß! - Klar? (58)
- R Wenn Sie meinen! (59)
- F Nicht weil ich meine, sondern weil es sachlich so ist. (60)
- R Ja, das hätte man. (61)
- F Den gleichen Fehler hab ich auch mal einem Referender angekreidet, der das in seiner Hausarbeit geschrieben hatte. (62) - So, das wär's so ziemlich (liest in seinem Manuskript). Ja, dann bis zum nächsten Mal. (Verabschiedung)

Ordnen wir diesem typischen Beispiel einen Satz von MOLLENHAUER (1972, S. 67 f.) kontrastiv zu: er meint, daß Erziehung allgemein und erzieherisches Handeln im besonderen, wie es sich hier im Beratungsgespräch als zielgerichteten Zugriff erweist, verstanden werden muß "als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht."

Der pädagogisch-praktische Diskurs muß als Ziel scheitern, wenn die Folge solch vorgestellter Gespräche eine

derartige Dominanz eines Partners einübt, verfestigt und legitimiert. Die Herrschaft des Fachleiters zeigt sich bereits vordergründig im Quantitativen: von insgesamt 647 Wörtern agiert der Fachleiter mit 461 (71,05 %), Referendar und Fachlehrer reagieren nur mit 164 (25,50 %), bzw. 22 (3,45 %) Anteilen.

Charakterisieren wir an dieser Stelle einige Gesprächspositionen, wie sie unsere Orientierungsphase bestimmten, und nehmen Bezug auf die Protokollnummern (Klammerzahlen). Beginnen wir beim Äußerlichen, Atmosphärischen, die zu einer *t e c h n i s c h e n* Störung auswachsen können (I Kap. 3.1.2.).

Die Gespräche dieser Zeitphase nahmen auf Atmosphärisches keine Rücksicht, die Räume in den Ausbildungsschulen wurden angenommen, wie sie sich boten. An den vorhandenen Tischen wird Platz genommen in Vis-à-vis-Ordnung, wobei der zu selten hinzukommende Fachlehrer "respektvoll" seine Position einnimmt, was ihn innerhalb des Gesprächs eine untergeordnete Partnerschaft einbringt (43). Diese Auffälligkeiten müssen den Auszubildenden als unzulängliche bekannt gemacht werden, wie es in den Abschnitten über die Rollenspiele (II Kap. 1.0.; 2.2.3.) dargestellt ist; eine "emotionale Kälte" (KLAFKI, 1977, S. 31) verhindert eine positive Ausbildung.

Geht man in das Gesprächsprotokoll hinein, fallen die *s e m a n t i s c h e n* Unzulänglichkeiten auf, wenn man den pädagogisch-praktischen Diskurs anstrebt.

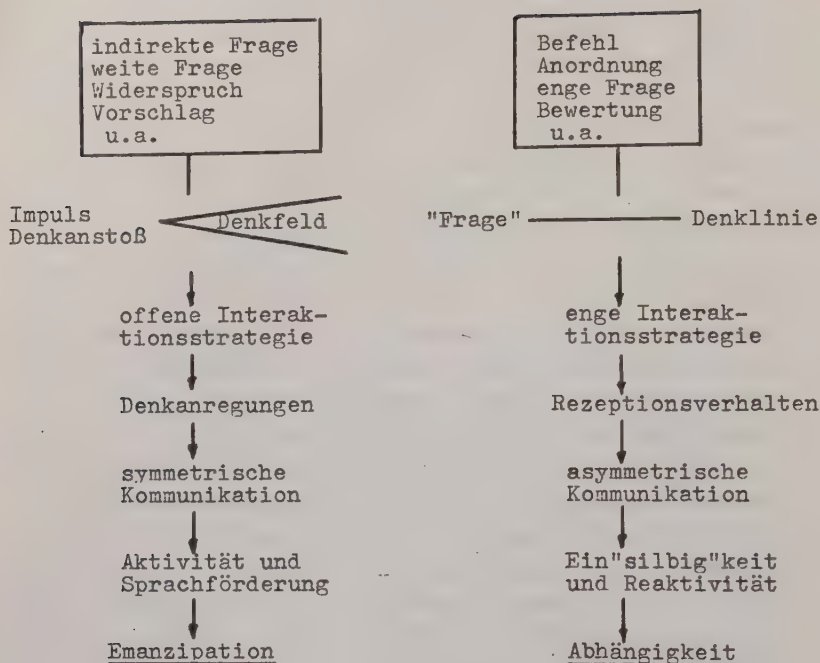
Wenn man die Zielgerichtetheit der Gespräche als Maßstab nimmt, ihre Relevanz für das pädagogische Handeln ermißt, sprechen beide Partner nicht die "gleiche" Sprache. In diesem Sinne haben sich Fachleiter oft zu "Fremdwortheinis" entwickelt; in unserem vorgestellten Beispiel will der Ausbilder seinen Eleven in "sein" Vokabular einführen (28,50) mit dem Ziel, in Zukunft einen gemeinsamen Sprachfundus zu benutzen, ohne sich bewußt zu sein, daß das privater Sprachgebrauch ist.

Das Beratungsgespräch ist eine künstliche Lernsituation für den Lehramtsanwärter; sein Lernerfolg hängt auch mit dem taktischen und didaktischen Vorgehen seines Ausbilders zusammen (Lernzielerreichung). Das liegt daran, daß Beratungsgespräche nicht unverbindlich sind, sondern den eigentlichen Kern ausmachen, d.h. "selbst Ausbildungsunterricht" (MEYER, 1980, S. 367) sind. Untersuchen wir in schnellem Zug die Reihenfolge und Verknüpfung der Argumentation unseres Beispiels.

Den in dieser Anfangssituation noch fehlenden Sach- und Ritualargumenten des Referendaren (5) steht eine ziellose, additive, den situativen Aufzeichnungen eines Stundenprotokolls folgenden Strukturierung seines "Meisters" gegenüber (14,34). Das spürbare Engagement des Fachleiters verkümmert in den unorganisierten, unverbundenen Ideen (BROCHER, 1976, S. 159) innerhalb des unstrukturierten Gesprächs. In einer solchen Disputsituation, in der der Lehramtsanwärter monologisierend unterrichtet wird, wird die Dominanz stark dergestalt, daß der andere Partner mit seinen Argumenten und Überlegungen auf tiefster Stufe ficht: Diskussionsangebote werden nicht verwertet (11; vgl. BENZ/RÜCKRIEM, 1978, S. 66; BROCHER, 1976, S. 159). Der Fachleiter drängt auf Zustimmung seiner Kritik; da ist ihm die Suggestivargumentation (6,18,50) und auch Scheinlogik so recht wie Suggestivfragen (36) und eigenes Beantworten (28), wenn die eigene Fragetechnik versagt. KLAFKI (1977, S. 31) nennt diese Taktik "Zwang, zu schnellen Lösungen zu kommen".

Es ist schon hier an das freie, offene Frageverhalten zu erinnern (vgl. II Kap. 2.2.2.4.), das in kleinen Strukturen emanzipativ wirkt, KLAFKIs eben gehörte Klage umgehend. Eine Gegenüberstellung verschiedenen Frageverhaltens (emanzipativ vs. einengend) könnte in folgendem Schema sichtbar werden:

Frageverhalten



Der knappe Übergang von semantischer zur B e z i e -
h u n g s s t ö r u n g zeigt sich bei dem Vorwurf, ob
die fachliche Kompetenz des Gegenübers ausreicht (25).
Der Vorwurf der fachlichen Unzulänglichkeit der Jüngeren
wird von den Älteren erhoben, solange in Berufen gelernt
wird. Zu Beginn einer Anfangsphase wiegt dieser Vorwurf
sehr schwer, weil gerade die fachliche Kompetenz den Re-
ferendaren zum Schluß der Universitätszeit bescheinigt
wurde. Der junge Kollege muß entsprechend auf solche Vor-
würfe reagieren!

Handfester erscheint dem Fachleiter das Argument zum
Gelingen bzw. Mißlingen, wenn er einen "semantischen Nach-
weis" führen kann. Der wird ihm erleichtert durch den

schriftlichen Stundenverlaufsplan (2) und sein eigenes Protokoll (18). Das Unterrichten wird hier ebenso wenig gelernt wie bei dem Ausdiskutieren wirklicher und zugestandener Nichtigkeiten (14). Gelernt wird, wenn der Referendar konkrete Vorschläge mit nach Hause tragen kann (was schreibt ein junger Kollege während des Gesprächs eigentlich mit? Verstärken sich hier semantische Unstimmigkeiten?). Dafür sind die Klammerzahlen 47 bis 56 ein Beispiel; zu recht beklagen BECKER u.a. (1976, Bd 2, S. 69 f.), daß Referendare das Tafelzeichnen nicht mehr lernen. Wie sollen sie es auch? Soll das visuelle Medium akustisch vermittelt und gelernt werden?

Der Schritt zur gestörten Beziehung ist dann besonders klein, wenn hinter den Inhaltsstrukturen die "Imagepflege" des Ausbilders steht. Bei dem letzten Satz fällt mir eine Passage ein, die sich aus der Orientierungsphase protokollieren ließ und die hier wegen der schnell aufkommenden verzerrten Kommunikation erwähnt werden soll; mag das Kurzbeispiel auch durch die Verzerrung auf engstem Raum bizarr erscheinen, es hatte seinen ersten Hintergrund.

- ...
F Dann müssen Sie den E 2 - Mechanismus anwenden.
R Den hatte ich ja -
F - das war der E 1 - Mechanismus!
R Nein (lächelt), das war E 2.
F Da kenn ich mich wohl aus. Sie finden das übrigens auch im Buch von Eberson.
R (holt dieses Buch aus der Tasche, die Stelle, die er zeigt, gibt ihm recht; beide lesen)
F Wenn auch - (verlegen; dann heftig werdend): Sie dürfen sich bei Ihren Vorbereitungen nicht auf nur e i n Buch verlassen. Kennen Sie eigentlich nicht mehr Bücher? ...

Nur durch Eingreifen konnte eine heftige Kontroverse verhindert werden, aber in der Folgezeit war durch diesen Streit um Inhalte die Beziehung gestört, die durch Verzerrung auf die weiteren Besprechungen zurückwirkte (vgl. WATZLAWICK u.a., 1974, S. 56). Auch für unser Hauptbeispiel lassen sich Übergänge zur gestörten, asymmetrischen,

herrschaftsbetonten Beziehung feststellen.

Schon die Abläufe der Beratungsgespräche in dieser Orientierungsphase zeigen das Beherrschen der Redestruktur, des Redeinitiierens und Argumentenwechsels ¹⁾ durch den Fachleiter; er unterbricht und löst aus (15,17) nach seinem Konzept. Damit stärkt er zu Beginn der Ausbildung seine Ich-Position, auf seine Person attribuiert er die sachlichen Aussagen (54) und gewinnt "Deutungs-Macht" (SWITALIA, 1977, S. 52) und Deutungskompetenz. Bei Zweifeln des Gegenübers wird auf das eigene Stundenprotokoll verwiesen (18), anstatt auf die dahinterstehenden Gefühle einzugehen oder aus den Erfahrungen der eigenen Referendarzeit angstabbauend und verständnisaufbauend zu berichten. KLAFFKI (1977, S. 31) meint, daß effektive Ausbildung bei der "Tabuisierung des eigenen Erfahrungsbereichs" verhindert wird, wichtig werde der Bestand gemeinsamer Erfahrungen ("indexikalische Ausdrücke", MOLLLENHAUER, 1977, S. 44). Das Einbringen der Erfahrungen aus der eigenen Prüfertätigkeit (62) muß natürlich vermieden werden; dadurch wird der Konkurrenzgedanke, fernab allen kooperierenden Vorgehens, geschürt, damit wird der betreffende Kandidat gewarnt vor "Fehlritten" außerhalb des Fachleiterpfades, damit wird zu frühzeitig das Hospitationsgespräch zur "Prüfungssituation" (MÜLLER-FOHRBRODT, 1978, S. 184).

"Befehle implizieren stets eine asymmetrische Situation" (WAGNER, 1976, S. 130), auch wenn die Befehle nicht in imperativischer Formulierung vorgetragen werden. Der richtige, zielbewußte Gebrauch der Modalverben, auch von unserem "beispielgebenden" Fachleiter für Deutsch, ist schwierig. So verraten diese Verben (34,38,40,42,58) kein Eingehen auf Gefühle und Belange des Lernenden, obwohl sie dazu in der Lage wären. Die benutzten Modalverben implizieren den Befehlscharakter und stärken die Herrschaftsposition des redenden Partners. In diesem Redefluß und -stil werden nicht "Fehler" des Unterrichtenden

¹⁾ Die Gesprächsstörer tauchen in II Kap. 2.2.2.4. wieder zusammengefaßt auf.

liebervoll aufgenommen und kooperativ besprochen, sondern als Vorwurf (8) formuliert. Das Wiederholen oder neuerliches Einsetzen von Fehlleistungen wird zum persönlichen Versagen.

"Besonders am Anfang des Gesprächs können Bestätigungen gesprächsmotivierend und stimulierend wirken" (CHIOU/STEFFENS, 1978, S. 231). In unserem Beispiel sind positive Unterrichtselemente nicht hervorgehoben worden; nur Akzeptables wird nebenbei bemerkt (30). Bei Zustimmung des Lehramtsanwärters wird eine redundante Begründung des Fachleiters (38-42) nachgeschoben, die die "Einträchtigkeit" in der Sache unterstreichen soll. Das Ziel muß sein, die Verstärkung gleichrangig ins Gespräch zu nehmen. Das öffnet die beiderseitige Bereitschaft, unterrichtsrelevante Überlegungen reziprok und prognostisch einzubeziehen. Der Fachleiter muß die Gefühle des Gegenübers bemerken, wenn dieser seine Überlegungen ausbreiten will (29).

Die letzte Form der Ich-Stärke wird erreicht, wenn besonders der Anfangsunterricht des Schützlings am perfekten Unterricht (32) gemessen wird. Das degradiert ihn zum unwissenden Schüler.

Die Protokolle der Hospitationsbesprechungen in dieser Orientierungsphase des ersten Unterrichtens zeichnen unser Beispiel als typisch aus; wir haben es auf drei Störungsebenen analysiert (I Kap. 3.1.2.). Sicher wird es Beispiele geben, die derartige Fehler vermeiden bzw. neue ergänzen könnten. Nach der Gesamtanalyse ergaben sich zehn Forderungen für ein funktionsgerechtes Hospitationsgespräch, die in einer Konferenz vorgestellt und interpretiert (nächster Abschnitt) werden sollten:

1. Jedes Gespräch soll sachlich geführt werden; die Besprechungen müssen so sein, daß die Beziehungen beider Partner (BENZ/RÜCKRIEM, 1978, S. 67) nicht gestört werden. Besonders zu beachten ist das behutsame, einfühlsame Kritisieren der sachlichen Kompetenz, weil auf dieser Ebene eine Gleichrangigkeit hinsichtlich

der wissenschaftlichen Ausbildung besteht.

2. Verschiedene Standpunkte müssen anerkannt und reflektiert werden dürfen. Der Weg zur Zustimmung der besprochenen Inhalte sollte "zielorientiert-kooperativ" (METZ, 1978, S. 35-39) sein; dabei ist das Eingehen auf die Gefühle des anderen sehr entscheidend, die psychische Struktur des Referendars muß nachempfunden werden.
3. Der Lösungsweg im Gespräch muß mit Zustimmung aller jedesmal erneut ausgehandelt werden.
4. Das Gespräch erfordert eine dialogische Struktur. Nicht nur quantitative Anteile sollten ausgewogen sein; es sollten die Argumente in aktiver Sprech- und Zuhörerweise ineinanderhaken. D.h. der Redende reagiert diskutativ auf die Inhalte/Gefühle seines Vorredners; er übersieht nicht "bestimmte Punkte der Antwort des vor-
ausgehenden Sprechers", er hat seine "ungeteilte Aufmerksamkeit", er achtet "auf die ~~w~~esentlichen Mitteilungen" (BROCHER, 1976, S. 159).
5. Der Monolog des "Lehrmeisters" ex cathedra sollte vermieden werden, es wird eine alternative Diskussion angestrebt.
6. Es ist bereits auf die praedeterminierende Bedeutung der Eröffnungen eingegangen worden. Der Referendar vermeidet die redundante Ausführung seines Entwurfs durch den Fachleiter und nimmt durch Strukturierung, die an seinen Bedürfnissen und Interessen festgemacht ist, Einfluß auf den Gesprächsverlauf.
7. Die positiven Unterrichtselemente sollen gleichrangig dargeboten werden. Auch negativ kritische Momente sollen in Fragen gekleidet vorgetragen werden, so daß eine Alternativdiskussion und anschließende Verbesserung entstehen. Dabei sollen mehrere "Eingangskanäle" (VESTER) benutzt werden, besonders der "visuelle" Kanal (WEIDENMANN, 1975, S. 101), d.h. Skizzen, Merksätze, Tafelbilder etc.
8. Die Besprechungen sollten beratenden Charakter haben.

Der Druck der zwingend vorgeschriebenen Notengebung soll die Beratung nicht zuungunsten eines Leistungsdrucks verdrängen. Dabei scheint es sehr wichtig, zentrale Punkte des Unterrichts, die den Bedürfnissen des Referendars (Punkt 6) nachkommen, in den Mittelpunkt des Gesprächs zu stellen und ein Potpourri einer Viel-Punkt-Rederei zu vermeiden. Der Lernerfolg aller Beteiligten durch Zustimmung (HABERMAS/LUHMANN, 1971, S. 124) bei gezielten Gesprächsthemen ist wesentlich größer als bei der vorgetragenen Fülle kritischer Hinweise, die meist nur das Imagebild des Kritikers pflegen.

9. Der Referendar soll lernen, sich noch während des Unterrichts situativ bzw. retrospektiv selbst einzuschätzen. Dazu sollen für die Endzeit der Ausbildung gemeinsam diskutierte Beobachtungsfelder (II Kap. 2.1.) berücksichtigt werden. Die Ausbildung soll darauf vorbereiten, indem sie "die Bedeutung und Funktion handlungsleitender Regeln" (GÜNTHER, 1978, S. 173) aufzeigt; die Orientierung am individuell verschieden ausgelegten perfekten Unterricht muß nur frustrierend wirken!
10. Eine letzte Überlegung spricht die bislang fehlende Integration anderer Konreferendare und der Fachlehrer an. Sie sollten prinzipiell am Gespräch als kooperierende Partner teilnehmen.

Diese vorgeschlagenen Gesichtspunkte sollten als "Prinzipien" in den laufenden Ausbildungsprozeß eingegeben werden; ihre Eingabe und Wirkung werden im nächsten Abschnitt diskutiert. Das Ziel dieses Lernzielkatalogs soll nicht sein, daß der Fachleiter allein für den Referendaren alle unterrichtlichen Probleme lösen kann, aber mit ihm.

2.2.2.2. Instruktionsphase

"Es dürfte zweckmäßig sein, Beratungsprozesse, sofern von ihnen im Bereich der Erziehung die Rede ist, entschieden als pädagogische Handlungssituationen im Kontext pädagogischer Zielvorstellungen zu begreifen und auch die Frage der Beratungsziele in diesem Kontext zu diskutieren" (HORNSTEIN, 1976, S. 675 f.). Und gleich noch ein thematisches Zitat: "Ein aktives, initiatives, phantasievolles Gesamtverhalten kann nur gefördert werden in Ausbildungssituationen, die selbst zu eben diesen Verhaltensweisen Gelegenheit bieten. Hingegen ist es weitgehend nutzlos für den Aufbau dieser Fähigkeiten, sie lediglich zum Gegenstand von Reflexionen zu machen" (ZIFREUND, 1971, S. 60).

Das Lernen aller Beteiligten wurde in unserem Ausbildungsseminar initiiert durch Aussprachen, einmal mit der gesamten Fachleiterschaft, zum anderen mit referendariellen Kleingruppen. Wir mußten und wollten uns als Studienleiter "der Kritik stellen, um durch eigenes Lernen das Lernen der Lernenden zu erleichtern" (HAHN, 1979, S.126). Die Berufsroutine älterer Kollegen wurde infragegestellt durch die Integrationspflicht von elf neuen Fachleitern (S.26 d.A.), die nur aus der Kraft ihrer Examensnoten oder anderer Zuredeprotektionen ihr neues Amt bekamen. Aber ihr Idealismus und Engagement bewirkten eine hohe Lernbereitschaft.

Die Konferenz mit diesen "Neuen" war ein zwangloses Round-table-Gespräch, in dem im brainstorming-Verfahren aufkommende Fragen gesammelt und anschließend diskutiert wurden. Die Hauptpunkte waren:

- Nahezu unlösbar schien ihnen der "Konflikt" zwischen Beratung und Benotung. Der mußte ihnen auch so vorkommen, weil sie, angesichts der geringen Dienstjahre, noch in der "Altersnähe" der Referendare standen.

- Dringend war der Wunsch nach Mustern, so für die Gutachten und für Hospitationsbesprechungen. Dazu gehörte auch der Wunsch nach einheitlicher Fachsprache.
- Ein dritter Punkt berührte die intensivere Kooperation mit den Fachlehrern. Auch diese Anregung ist besonders verständlich, weil sie selbst in der vergangenen Ausbildungszeit noch Fachlehrer waren (S. 157 d.A.).

Nach der Sammlung und Artikulation grundständiger Anfangsprobleme war am Nachmittag die Gesamtkonferenz, geplant als Hearing an die erfahrenen Fachleiter. Sie allerdings stoppten den Enthusiasmus der jüngeren durch Routinebemerkungen. Ich legte allen Teilnehmern ausgewählte Protokollbeispiele der vergangenen Hospitationsgespräche vor und setzte sie somit in die Position der Meta-Betrachtung. Die Ergebnisse dieser Konferenz und des ersten Rollenspiels am folgenden Studientag wurden in einem allgemein gebilligten Paper zusammengefaßt, das wir "Zehn Prinzipien für ein funktionsgerechtes Hospitationsgespräch" (vgl. S. 155-157 d.A.). Gleichzeitig liefen in mehreren Kleingruppen Arbeitsgemeinschaften, die die "Pädagogische Interaktion" zum Thema hatten.

Nach der Orientierungsphase ist mit negativer Stundenkritik nicht gespart worden. Es wurde mehr menschliche Gesprächsbereitschaft gewünscht, ohne das Seminar als Institution aufzugeben (HAHN, 1978). Insgesamt wurden mit den Referendaren folgende Forderungen erhoben:

- der Fachleiter sollte das Positive gleichrangig bemerken;
- das Negative der Stunden solle möglichst mit Alternativvorschlägen abgebaut werden;
- der Referendar solle das Gespräch nicht nur beginnen, sondern auch in seinem Verlauf nach eigenen Bedürfnissen mitbestimmen;
- der Fachleiter möge den Aspekt der kontinuierlichen Erfolgsfolge zielgerichtet am Beobachtungskatalog beachten;
- jeder Referendar solle seine Einschätzung seiner Stunde

verlangen;

- Gelenkstellen des Unterrichts mögen besonders besprochen werden.

Damit für alle Beteiligten die Beobachtungs- und Beurteilungsbasis gleich und nicht "völlig unklar" (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 59) ist, sind die diskutierten und bereits vorgestellten Beobachtungsfelder (vgl. II Kap. 2.1.) ausgegeben worden.

Das Ergebnis waren die auf der nächsten Seite abgetippten Prinzipien eines Hospitationsgesprächs.

Dieser Katalog ergab die Inhaltsreihe für die Rating-skala, die als methodisches Instrument im Kapitel I 3.2.3. vorgestellt worden ist. Zur Verwirklichung der genannten Prinzipien und ihrer Evaluation sollten auch die Unterrichtsversuche beachtet werden (II Kap. 2.2. 2.3.), die, fernab der Beurteilung, ein besseres kommunikatives Optimum ergaben.

Für den Gebrauch der Ratingskala wurden drei Stationen verabredet:

1. Frühzeitiger Einsatz als Einschätzung einer Basisaussage,
2. Diskussion der ersten Wirkung in der Hälfte der Ausbildungszeit und
3. Endbeurteilung.

Als Ausgang sollten die Referendare in dieser Instruktionsphase ihren Hauptseminarleiter und ihre beiden Fachleiter (getrennt) einschätzen und in die Skala eintragen.

1. Die Fachleiter wurden von den Lehramtsanwärtern wie folgt eingeschätzt (Profil S. 162 d. A.). Die Verteilung zeigt insgesamt eine "mittlere" Einschätzung. Von den einzuschätzenden Prinzipien sind diejenigen im unteren Bereich, die die Verstärkung und Kooperation betreffen.

DIE ZEHN PRINZIPIEN FÜR EIN FUNKTIONSGERECHTES HOSPITATIONSGESPRÄCH

Diese Prinzipien sind interdependent, sie stellen keine Hierarchie dar und müssen nicht in jeder Stunde zum Tragen kommen. Ergänzungen Ihrerseits sind erwünscht.

I) Grundsätzliche Vorüberlegungen

1. Prinzip der Sachlichkeit

Inhaltsbesprechungen dürfen die Beziehung nicht stören.

2. Prinzip der Individualisierung

Ansprüche eines Gesprächs müssen der psychischen Struktur der Referendare adäquat sein.

3. Prinzip der Bewegungsfreiheit

Forderung nach der Freiheit der Lösungswege.

4. Prinzip des Dialogischen

Der Sprechende versucht, dem Hörenden in dem Sinne auf gleicher Ebene zu begegnen, daß er seine Argumente jeweils an den Überlegungen seines Vorredners festmacht (aktives Zuhören).

5. Prinzip der Aktivität

Die Gesprächszeit gehört dem Referendar!

II) Zur Anlage der Gespräche

6. Prinzip der Eigenstrukturierung

Der Referendar sollte bei der Aufforderung zur eigenen Reflexion auch die Gesprächsstruktur bestimmen.

7. Prinzip der Verstärkung

Das Positive einer Stunde sollte nicht als "Nachschlag" mitgeliefert werden, sondern deutlich herausgestellt und verstärkt werden.

8. Prinzip der Beratung

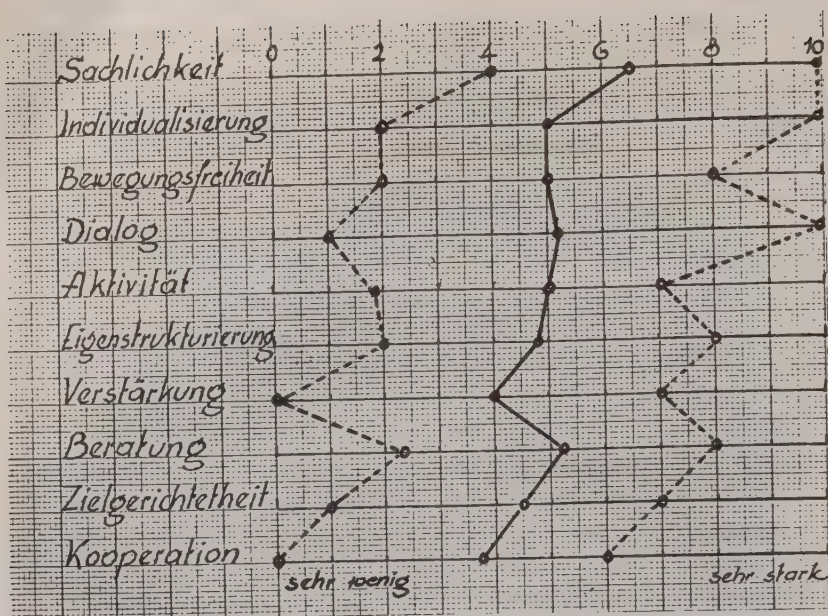
Beratung soll Vorrang vor Benotung haben.

9. Prinzip der Zielgerichtetheit

Im Laufe der Ausbildung sollte das gezielte Beratungsgespräch Vorrang haben; der Fachleiter wird nach den Erfordernissen und der Referendar nach dem gewonnenen Sachwissen Schwerpunkte der Besprechung herausheben. Der Junglehrer soll befähigt werden, sich allmählich selbst einzuschätzen.

10. Prinzip der Kooperation

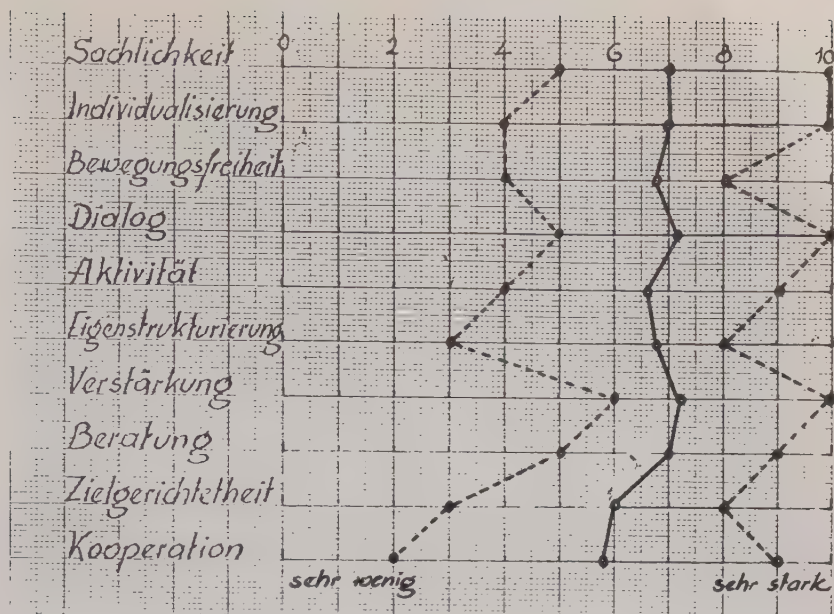
Fachlehrer und Konreferendare sollen prinzipiell am Hospitationsgespräch beteiligt werden.



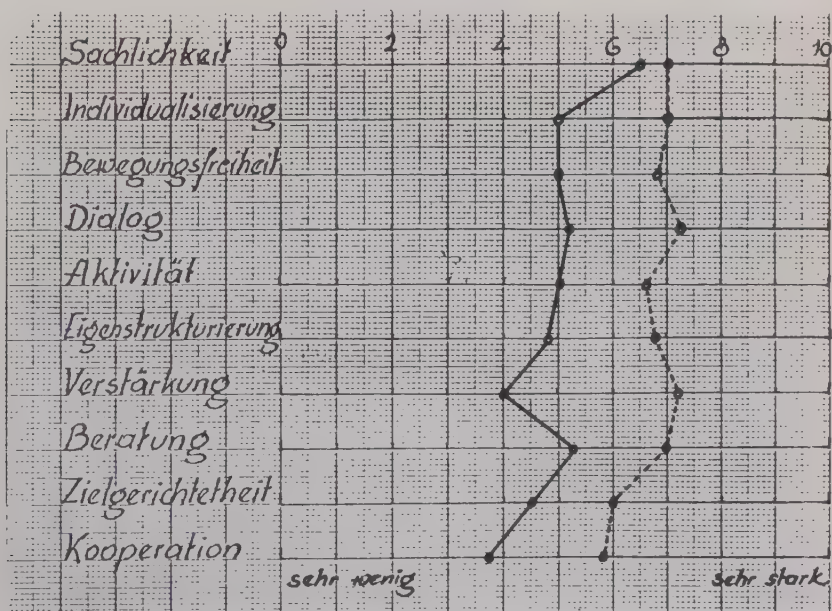
Da alle Urteile für zwei verschiedene Fachleiter oft sehr unterschiedlich, ja oft konträr ausfallen, sind die Minimal- und die Optimalkurve gestrichelt eingezeichnet worden, die Einschätzungsbreite wird so deutlich. Erstaunlich der anfänglich hohe Wert der "Sachlichkeit", der sicherlich zu Beginn der Ausbildungszeit komplikationslos eingesetzt werden kann, da noch keine Beurteilung eingesetzt war. Das Profil zeigt aber deutlich, daß die Kooperation an den Ausbildungsschulen (Fachlehrer, Konreferendar) leider zu wenig genutzt wird.

2. Insgesamt wurden in dieser Instruktionsphase die Hauptseminarleiter besser eingeschätzt; das war nicht anders zu erwarten (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 69).

Aber auch ihnen wird (vgl. S. 163 d.A. oberes Profil) fehlende Kooperation mit Fachlehrern und Konreferendaren vorgeworfen.



Vergleicht man beide Profile, so fällt bei aller Unterschiedlichkeit die Parallelität auf:

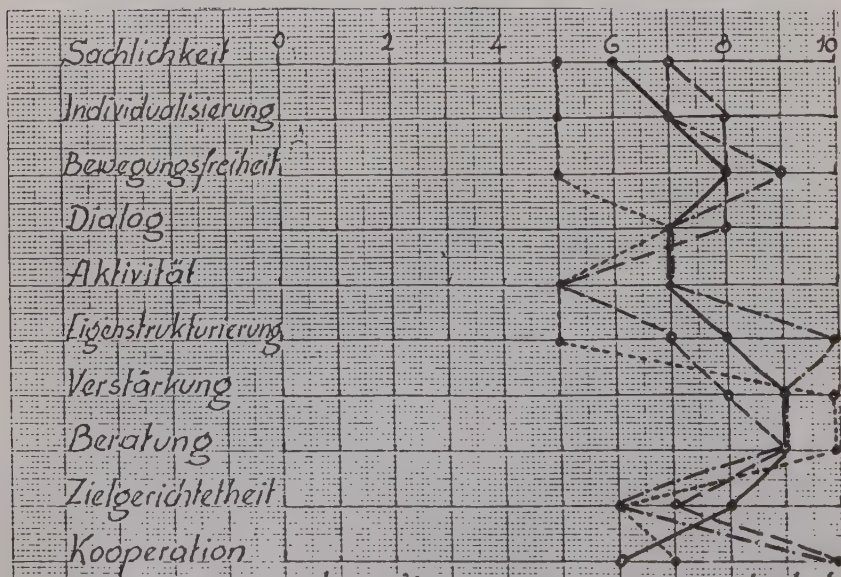


Die Fachleiter (durchgezogene Linie) und die Hauptseminarvertreter (gestrichelte Linie) zeigen, nebeneinander liegend (S. 163 d.A. unteres Profil), das nahezu gleiche Profil, ihre Einbuchtungen sind aneinandergeschmiegt. Nur im Prinzip der "Verstärkung" zeigen beide eingeschätzten Gruppen unterschiedliche Wirkungen.

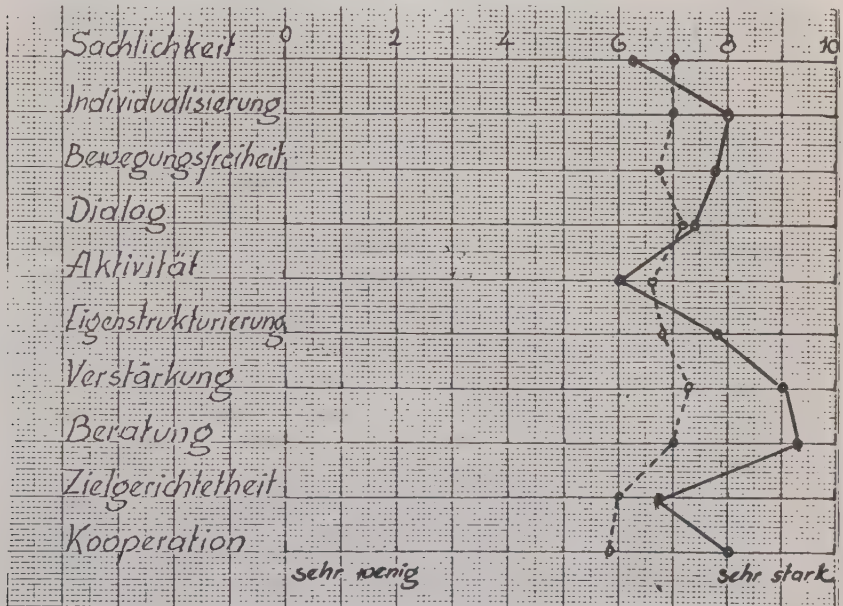
Die zusammenfassenden Ergebnisse zeigen, daß alle zehn Prinzipien eines funktionsgerechten Hospitationsgesprächs im Verlauf unserer Ausbildungszeit verbessert werden mußten. Nicht nur Fachleiter sollten an dem Endverhalten mitarbeiten, auch Referendare müssen ihre Ausbilder auf dieses Resultat hin "sozialisieren".

Unser Verständnis von Beratung innerhalb der Lehrerausbildung soll ein förderndes und aufbauendes sein, das nicht erst Feuerwehrdienste übernimmt, wenn der Konflikt lodert. "Der Fachleiter soll zeigen, wer er ist ... Der Lehramtsanwärter will klären, ob sich das Bild des Fachleiters bestätigt oder nicht" (HEINEN u.a., 1979, S. 59). Darum auch unser Bemühen um gegenseitiges Lernen (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 140 ff.).

Gleichzeitig war es interessant, wie sich die Studienleiter selbst nach unserer Ratingskala einschätzen:



Alle vier Kollegen zeichneten ihr insgesamt positives Bild. Wenn man den Durchschnitt ihrer Einschätzung mit der Bewertung durch die Referendare (S. 163 oberes Profil) vergleicht, erhält man folgendes Doppelprofil:



Die erwartete Parallelität wie im Profil 3 (S. 163 unteres Profil) sucht man vergeblich. Es gibt sogar zwei "Kreuzungsbereiche", die nach der Offenlegung für alle (ZIEFUSS, 1978, S. 107; vgl. I Kap. 3.2.3.) Überraschungen auslöste:

- Für das Prinzip der Sachlichkeit wird der Studienleiter von Referendaren höher eingeschätzt (gestrichelte Linie) als durch sich selbst (durchgezogene Linie). Das liegt vor allem daran, daß der Hauptseminarleiter sich entgegen den Fachleitern im Fachdidaktischen der Stimme "enthält". Hier muß er in Zukunft mehr Mitsprache dokumentieren, besonders in den Fächern der eigenen facultas.

- Die Aktivität des jungen Kollegen muß bewußter gefördert werden.
- Der Beratungsaspekt kommt zu kurz. Nicht nur das gute Klima ist zu schaffen, die Zielstrebigkeit nach festem Grundplan in Allgemeiner Pädagogik sollte am Beobachtungsraaster festgemacht werden. Besonders hier liegen die Chancen, "Innovation wird damit zur ständigen Aufgabe der Lehrer und der Lehrerbildung" (AREGGER, 1975, S. 66; vgl. MÜLLER-FOHRBRODT, 1978, S. 99; WEIDENMANN, 1978, S. 139).

Auffällig aber auch in den beiden letzten Profilen (S. 164/165 d.A.), daß die Eigentätigkeit der Referendare mehr Beachtung finden muß. Sie ist eine unverzichtbare¹⁾ Vorübung zur Reflexionsfähigkeit als "weitgehende Autonomie und Fähigkeit zur Selbstregulation" (BACHMAIR, 1976, S. 31).

¹⁾ Es fallen in unserer Ausdeutung der Profile auch die Komparative ("höher", "besser" etc.) auf, die nach einer Basis (dem Positiv) rufen. Als Aussagengrundlage dient der Idealwert 10 auf der Ratingskala und der Durchschnitt (Trend) eines Einzelprofils.

2.2.2.3. Verwertungsphase

Der Fachleiter möchte nach der besuchten Unterrichtsstunde sein Wissen "loswerden", je mehr er an kritischen Elementen aufführt, desto besser seine innere Imagestimme. Das führt allzu schnell in das Viel-Punkt-Gerede, ins ermüdende, lernineffektive "Monologisieren". Wir werden über die quantitativen Sprechanteile bei der Darstellung der Rollenspiele (II Kap. 2.2.3.) sprechen. Das Aufspalten in Einzelfragen ergibt noch keinen Dialog, wie jeder Lehrer weiß, wenn er einen Lehrervortrag in Unterrichtsfragen umbauen will. Eine Fragenkette ergibt einen Scheindialog, wie das Beispiel zeigt:

- F Wenn sich ein Unterrichtsgespräch im Kreis dreht: was tun?
R - gezielter fragen und -
F Was andere!
R - selbst eine Interpretation geben?
F Nein: neuen Impuls geben!
R (nickt)
F Wie verdeutlichen Sie den Schülern einen Text?
R Vielleicht mit Überschriften.
F Oder? - Hm?
R Vorlesen und strukturieren?
F Oder?
R Ja - mit dem Tafelbild vielleicht -
F Richtig! Ich meinte, durch das Tafelbild ...

Dieses Pseudogespräch nähert sich einem unfairen Quizverfahren. Es ist keine Parodie, sondern die wörtliche Tonbandwiedergabe einer Kurzpassage.

Der Unterrichtsvorbereitende hatte Gründe, seinen Unterricht gerade in dieser gezeigten Vorführart zu planen und durchzuführen. Steht ein anderes didaktisches oder methodisches Konzept dem gegenüber, soll es nicht durch Fragen herausgelockt werden, sondern zu Beginn als Alternativangebot (vgl. CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 229), als "Re-präsentation" die echte Diskussion anregen.

Wie wichtig neben dem Aufbau der Dialogstruktur der Abbau der Monologstruktur des Gesamtgesprächs ist, zeigt ein weiterer Gesprächsauszug (Verlaufsprotokoll):

- F Welche Schwerpunkte wollen wir besprechen?
R Ja, zuerst zum Entwurf - im Vergleich zur Durchführung der Stunde: es war an sich so gelaufen, wie ich es geplant hatte -
F Beate trägt wohl den Unterricht?
R Ja, aber ich nehme sie immer nur in Schlußphasen des Unterrichts dran.
F Ja, zur Partnerarbeit. Warum hat Beate die Folien verteilt?
R Ich hab erst gefragt, aber -
F Also nur so?
R Ja, eigentlich ohne triftigen Grund.
F Ist ja auch unwichtig. Sie sagten zu Beginn "Hören Sie mal hin!" Muß das Hörverständnis der Schüler nicht mehr verstärkt werden?
R Ich hab doch drauf hingewiesen -
F "Hören Sie mal hin!" sagten Sie.
R Hab ich das so - ?
F Hier steht's! (zeigt sein Manuskript)
R Ja - dann hab ich ja drauf hingewiesen.
F Aber zu lasch, "mal hin"! darauf muß energischer drauf hingewiesen werden!
R (schreibt)
F Nun zu den Lernzielen ...

Der Gesprächsbeginn wurde zu einer aktivierenden Pseudostrukturierung, es wurde ein vom Fachleiter intoniertes Potpourri kritischer Aspekte, die selektiv während des Unterrichts aufgezeichnet wurden. Auf dieses schriftliche Protokoll wurde wie auf eine Autorität gepocht. "Es ist nichts beweiskräftiger und illustrierender als solche wörtlich fixierten Äußerungen" (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 231). Diese Meinung kann in dieser apodiktischen Form nicht unwidersprochen hingenommen werden. Sätze im Unterricht sind aus einer lebendigen Situation geboren und werden von Schülern als solche verstanden. Ihre nachträgliche Interpretation im Beratungsgespräch muß, will sie nicht fehlgehen, durch Video- oder Tonbandtechnik Gültigkeit gewinnen, weil Intonation, Gestik etc. die Lebendigkeit und das heißt effektive Wirkung wiedergeben, was die schriftliche Fixierung nicht leisten kann. CHIOUT/STEFFENS halten zwar das Tonband für einsatzfähig, aber im "normalen Fall", in dem der Besucher "auf sich selbst angewiesen ist", ist die schriftliche Fixierung ebenfalls

"ratsam" (1978, S. 231). In unserem obigen Beispiel ist die ausgespielte Protokollmacht eine Farce. Will sie wirklich lerneffektiv sein, dann muß die Beobachtung spezielle Unterrichtselemente protokollieren, die dann zu Trainingszwecken in Abfolgen eingesetzt werden soll; dennoch empfiehlt sich dafür ein Besucherteam oder -tandem (mit z.B. Studienleiter, Konreferendar).

Um die Erfahrungen aus den Rollenspielen und die Wirkungen aus den Prozeßeingaben optimaler, auch in gezielter Hinsicht, werden zu lassen, empfahl sich eine Anknüpfung an Unterrichtsversuche ¹⁾. Sie sind ohne Bewertungen, Referendare übernehmen die Gesprächsleitung, und der Kreis der Diskutanten ist größer als sonst, was sich fruchtbar auswirken mußte (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S.232).

Wir stellen dem Leser zwei Beispiele vor, dessen Gesprächsteilnehmer dieselben sind; das erste (A) entstammt als Hospitationsgespräch aus der Anfangsphase, das zweite (B) ist ein Gespräch über einen Unterrichtsversuch ¹⁾, das in der Verwertungsphase mit Tonbandgeräten aufgenommen worden ist. In dieser effektiven Gegenüberstellung werden Auszüge wiedergegeben:

(A)Unterrichtsbesuch: F Fachleiter
R Referendar

- F Welche didaktische Konzeption haben Sie verfolgt? Was sollten die Schüler lernen?
R Es ging um Inwertsetzung von Räumen. Jetzt kommt der Mensch ins Spiel.
F Das didaktische Konzept ist mir unklar: erst das Klima, dann die Eisenbahn. Wie sind da die Bezüge?
R Ich hatte ja die Folien -
F Warum die Straße durch den brasilianischen Urwald?
R Das kommt in der nächsten Stunde dran.

¹⁾ Wir unterscheiden sprachlich zwischen Unterrichtsbesuch und Unterrichtsversuch. "Auf Veranlassung des Fachleiters führt der Lehramtsanwärter in jedem seiner Fächer vor Mitgliedern des Fachseminars Unterrichtsversuche durch. Diese Unterrichtsversuche dienen nicht der Leistungsbeurteilung; sie sind Gegenstand gemeinsamer Analyse und Kritik". (OVP § 9 (8)).

- F Hier geht es aber um Geographie, nicht um Straßenbau.
Wo steckt der Zusammenhang?
- R Ich habe heute nicht alles geschafft.
- F Der Zusammenhang von Klima und Straßenbau ist doch gar nicht erreicht! Die Problematisierungsphase war auch gar nicht erreicht. Was wollten Sie zunächst? Das steht im Entwurf nicht drin.
- R Wie schon gesagt: das kommt in der nächsten Stunde.
- F Es muß doch deutlich werden, w a r u m die Straße gebaut wird! Erst die Aufgabe vorstellen, dann die Verfolgung des Problems.
- R Ja -
- F Irgendwie muß der Fragenkomplex vorher besprochen sein. Bei Ihnen steht alles so nebeneinander, ohne Interpretation und Integration. Sie haben den geographischen, methodischen Weg auf den Kopf gestellt. Ist Ihnen das klar?
- R - ...

Natürlich wurde nach diesem Gespräch dem jungen Kollegen nichts klar, er mußte sich seine Erkenntnisse beim Fachlehrer oder bei Konreferendaren einholen. Dieser durchgezogene Fachleitermonolog, aufgespalten in Bestätigungsfragen, wird keinen Lernerfolg erzielen. Hier hätte die beschriebene "Re-Präsentation" das Gespräch einleiten müssen; zwei verschiedene didaktische Konzepte können diskutatativ und argumentativ erörtert werden.

Das zweite Gesprächsprotokoll, bei gleichen Teilnehmern, ergänzt durch Kollegen, wurde in dieser Verwertungsphase aufgenommen (Auszüge):

- (B) Unterrichtsversuch:
- | | |
|---|--------------------|
| F | Fachleiter |
| R | Referendar |
| L | Fachlehrer |
| P | Konreferendare (4) |

- F Wieweit helfen uns historische Bilder im Geographieunterricht?
- R Ich finde sie gut; Medien dürfen historischen Charakter haben.
- P Zum Schluß wurde ja auch ein Transfer angesprochen.
- F Ich will mal fragen: haben Ökologie und Historie keinen Zusammenhang, oder?
- R Moment! Das Lernziel 2 spricht den ja an.
- F Ist der Zusammenhang klar? Landschaft wird durch den Menschen reguliert - das Material zeigt das aber nicht.

- L Zunächst ja noch nicht. Der Text über Umweltproblematiken hat Konsequenzen, die überlegt werden mußten.
- F Aber warum gerade diese historische Thematik im Geographieunterricht?
- P Vielleicht auch, um zu zeigen, daß wir heute gegenüber damals nicht hinzugelernt haben.
- R Das kann man doch nur historisch angehen.
- F Das schon. Mir fehlt noch der ganz konkrete Zusammenhang, oder hab ich 'n Brett vorm Kopf?
- P Vielleicht sollte man den Stundentransfer ändern in die Frage: Von welchen Entwicklungen profitieren wir heute?
- F Also mit aktueller Relevanz?
- R Das sicherlich.
- F Ich denke gerade an das Beispiel 'Dortmund'.
- L Genau, das wollten wir in der nächsten Stunde eingeben.
- F Ach so, ich glaube, daß das mal einen Versuch wert wäre ...

Auch so können verschiedene didaktische Positionen diskutiert werden!

Bei allem gegenseitigen Bemühen, unsere Vorstellungen in den Gesprächen zu verwirklichen, zeigten sich in dieser Entwicklungsphase die Erfolge vornehmlich bei "guten" Referendaren. Sie hatten natürlich von der emotionalen und fachlichen Seite die besten Startchancen; die schwächeren Lehreranwärter sollten und konnten durch ein gezieltes Kooperieren davon profitieren. Die Fachleiter bekamen aber in ihren "Horizont", von der ausschließlich kognitiven Seite wegzugehen und die emotionale zu beachten. Dafür hier ein Beispiel:

- F Ihre quantitativ-sprachliche Zurückhaltung war ja gut. Es fehlt Ihnen noch, diese für die Schüler zu artikulieren. Sie sollten mehr mit der Klasse arbeiten. Im alltäglichen Gespräch sind Sie ein netter und aufgeschlossener Mensch. Im Unterricht sind Sie sprachlich ein wenig anders.
- R Vor den Schülern hab ich auch mehr Angst.
- F Das sollten Sie nicht haben. Oder glauben Sie das nur, weil Sie Linguistik statt Germanistik studiert haben?
- R Ja - das auch wohl.
- F Lassen Sie diese Bedenken fallen. Nutzen Sie diesen Studienschwerpunkt auch unterrichtlich.
- R Ich werde das mal versuchen ...

Beide Teilnehmer erklärten, daß ihnen Mut gemacht worden war, mit unseren gesprächsfördernden Eingaben aufeinander zuzugehen. Es wurde öfter über Beziehungen gesprochen. Der junge Kollege wurde ermuntert, offener und vertrauender zu werden; dem Referendar wirkte es angstabbauend.

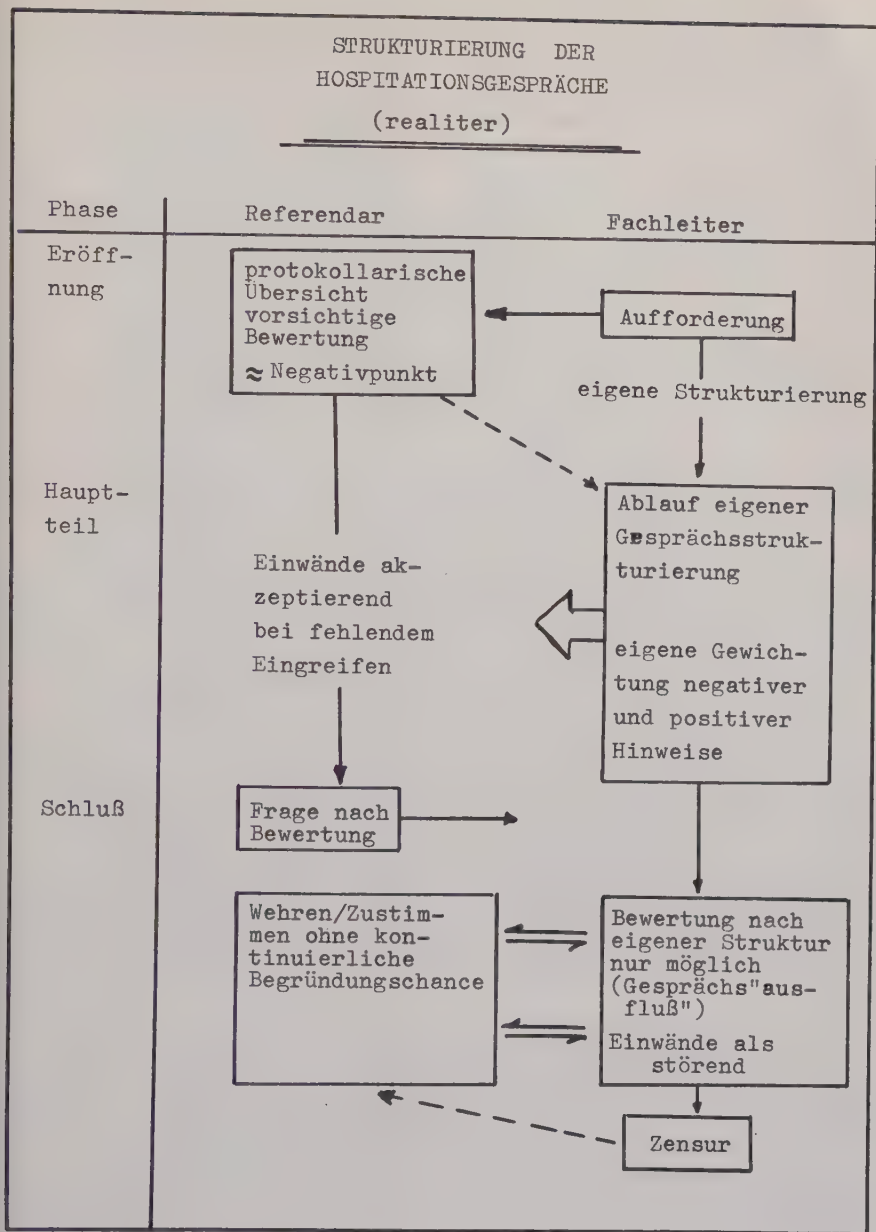
Wenn wir z u s a m m e n f a s s e n d die Strukturierung der Beratungsgespräche betrachten, fällt auf, daß die Asymmetrie der Partner vorherrschte. Der Referendar war inkompetent, wie er den ihm zugeschriebenen Beginn gestalten sollte (II Kap. 2.2.1.); nach einer Negativanknüpfung setzte der Fachleiter seine Struktur durch, die eigene Gewichtung vor allem negativer Gesichtspunkte gelangte zu einer Bewertung, bei der nach dem Zwang der Fremdstrukturierung dem Referendaren keine Chance einer kompetenten Gegenargumentation blieb.

Sehen wir uns die Strukturierung der Gespräche bis zu dieser zeitlichen Phase im Schaubild an (realiter), das wir auf der nächsten Seite abbilden, dem wir im nächsten Abschnitt (2.2.2.4.) ein Bild (idealiter) entgegenstellen.

Im folgenden sollen die Hospitationsgespräche in einer Gesamtübersicht dargestellt werden, und zwar angebunden an das Konzept der Sprechhandlungsklassifikation nach DIEGRITZ/ROSEBUSCH (1977). In der Bewertung folgten wir den drei Kategorien (S. 48-53), aus denen wir die Entwicklungen ablesen konnten.

Wenn die Autoren auch dieses Instrument für die Kommunikation in Schulklassen eingesetzt haben, ist es doch auch für unsere Zwecke hervorragend geeignet. Es mißt nicht nur eine quantitative Dimension, es wird das Bild einer komplementären Kommunikationsstruktur zeichnen und ermöglicht darüber hinaus eine "qualitative Gewichtung der einzelnen Interaktionszüge" (ebda., S. 87).

STRUKTURIERUNG DER
HOSPITATIONSGESPRÄCHE
(realiter)



Zuerst überprüften wir die K o n s t a t i v a, die als Feststellungen, Vermutungen, Begründungen, Antworten, Kurzberichte und Entschuldigungen protokolliert wurden. Hierunter fallen alle sprachlichen Akte der Gespräche, die einen festsetzenden, bestimmenden oder antwortgebenden Sprachvorgang kennzeichnen.

Daneben stehen in der Übersicht (S. 175 d.A.) die P o s i t i o n a l e, die in dreifacher Abtönung vorkommen. Da sind einmal die "Optativa", die einen Wunschcharakter signalisieren. Dieses Signal zeigt sich sprachlich in Fragen, Wünschen oder Bitten, aber auch in Rückversicherungen, soweit sie dem Wunsch nach Verständnis, Zustimmung oder Beipflichtung artikulieren. Zum anderen vermerken wir "Imperativa", die sich nicht auf die imperative Satzform beschränken, sondern auch (semantisch) Imperativisches andeuten. Zu diesen Sprechakten zählen wir die Aufforderung, Anweisung, Warnung und den direkten Befehl. Die dritte Abteilung der Positionale bilden die "Konstruktiva", Sprechakte also, die durch einen Vorschlag oder ein Angebot gesprächsaufbauend wirken.

Die dritte Abteilung der Sprechhandlungsklassifikation nennen DIEGRITZ/ROSENBUSCH (1977) E v a l u a t i v a, aufgespalten in positive und negative Bewertungssprechakte. Da Positionale und Evaluativa Überschneidungen nahelegen und damit Grenzverwischungen hervorgerufen, halten wir uns an die Grenzziehungen durch die Zuweisungen der Autoren (ebda., S. 50). Einzelausdeutungen möge der Leser aus der Übersichtstabelle der nächsten Seite ablesen, hier folgen nur holzschnittartige Aussagen.

In der v e r t i k a l e n Betrachtung nimmt der Anteil von der ersten zur dritten Kategorie jeweils ab. Das Gefälle ist aber unterschiedlich, weil der Anteil der Positionale in der Endzeit der Ausbildung größer wird, und das besonders zugunsten der konstruktiven Gesprächselemente.

SPRECHHANDLUNGSKLASSIFIKATION (Tabelle)

Zeit / Art	Orientierungsphase				Verwerbnungsphase				Verfestigungsphase				Rollenspiel I				Rollenspiel II				Unterrichtsversuche				
	FL	Ref	SA	%	FL	Ref	SA	%	FL	Ref	SA	%	FL	Ref	SA	%	FL	Ref	SA	%	FL	Ref	Ref	SA	%
1. KONSTATIVA																									
Feststellung, Vermutung, Begründung, Antwort, Berichten, Entschuldigung	41	100	141	37,70	32	65	97	32,99	52	95	147	31,68	13	20	33	29,46	10	28	38	47,50	36	93	39	168	38,95
2. POSITIONALE	101	23	124	33,15	89	46	105	35,72	150	29	179	38,57	33	22	55	49,10	20	6	26	32,50	89	21	42	152	35,29
a) Optativa	62	16	78	20,85	53	13	65	22,19	96	28	124	26,72	12	20	32	28,97	12	-	12	15,00	59	18	18	95	22,04
Frage	61	15	76	20,32	50	12	62	21,08	85	20	105		12	-	12		10	-	10		56	12	15	83	
Bitte	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	-	
Wunsch	1	-	1		1	-	1		1	-	1		-	-	-		-	-	-		3	6	3	12	
Rückversicherung	-	1	1		2	1	3		10	8	18		-	20	20		2	-	2		9	-	3	12	2,78
b) Imperativa	24	2	26	6,95	17	1	18	6,12	7	-	7	1,50	6	-	6	5,35	1	-	2	2,50	6	-	3	9	
Aufforderung	15	1	16		14	1	15		7	-	7		3	-	3		1	-	2		3	-	-	3	
Anweisung	6	-	6		3	-	3		-	-	-		1	-	1		-	-	-		-	-	-	-	
Warnung	3	1	4		-	-	-		-	-	-		2	-	2		-	-	-		-	-	-	-	
Befehl	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	-	
c) Konstruktiva	15	5	20	5,35	19	2	21	7,14	47	1	48	10,35	15	2	17	15,18	6	6	12	15,00	21	3	21	45	10,44
Vorschlag	15	-	15	4,01	19	1	20	6,80	45	1	46		12	1	13		4	6	10		21	3	21	45	
Angebot	-	5	5	1,33	-	1	1		2	-	2		3	1	4		2	-	2		-	-	-	-	
3. EVALUATIVA	68	41	109	29,15	63	23	92	31,29	86	52	138	29,75	16	8	24	21,44	10	6	16	20,00	66	33	12	111	25,76
a) positive Evaluativa	16	33	49	13,10	24	26	50	17,00	44	44	88	18,96	6	7	13	11,60	8	6	14	17,50	48	24	9	81	18,79
Bestätigung	11	22	33		11	1	12		13	28	41		6	6	12		3	3	6		15	18	3	36	
Zustimmung	5	11	16		13	23	36		31	18	49		-	1	1		5	3	8		33	6	6	45	
b) negative Evaluativa	52	8	60	16,05	39	3	42	14,29	42	6	48	10,79	10	1	11	9,82	2	-	2	2,50	18	9	3	30	6,97
Ablehnung	40	8	48		37	3	40		32	6	38		6	1	7		2	-	2		18	9	3	30	
Vorwurf	12	-	12		2	-	2		10	-	10		4	-	4		-	-	-		-	-	-	-	
SUMME	210	164	374		184	110	294		288	176	464		62	50	112		40	40	80		191	147	93	431	
Prozent (%)	56,10	43,90	100		61,58	37,42	100		62,07	37,93	100		55,35	44,65	100		50,0	50,0	100		44,31	34,10	21,59	100	
quantitative Anteile (Tippzeilen)	65,40	34,60	100		61,80	38,20	100		59,80	40,20	100		66,00	34,00	100		50,10	49,90	100		42,35	57,65		100	

Die vielgeübte Fragenkette, die noch keinen Dialog ausmacht, ist durch die beiden dargestellten Rollenspiele zugunsten eines Dialogscharakters verbessert worden. Der Anteil der Evaluativa ist konstant, hat sich aber zugunsten der positiv-ermunternden Sprechakte verschoben.

Noch ein paar Bemerkungen zur h o r i z o n t a l e n Aussagekraft der Tabelle, weitere Überlegungen sind vom Leser selbst herauszulesen.

In den normalen Hospitationsbesprechungen ist der Anteil der Konstativa erheblich zurückgegangen. Es läßt sich aus den unterschiedlichen Sprechakten von Fachleiter und Referendar ablesen, daß der monologisierende Part des Ausbilders zurückgedrängt werden konnte zugunsten einer höheren Quote für Dialoganteile des Auszubildenden.

Die Positionale gewannen insgesamt hinzu. Hier konnten Aufforderungen und Befehle, Anweisungen und Warnungen, auch angesichts der Examenszeit, zurückgestellt werden, eindeutig zugunsten einer besseren Beziehungsebene, die sich im Aufbauen von Rückversicherungen und konstruktiven Gesprächsanteilen (besonders von Vorschlägen) zeigt. Die evaluativen Sprechkategorien blieben prozentual etwa gleich, aber es fand eine kategorieinterne Verlagerung zur positiven Seite statt.

Bei den Unterrichtsversuchen dominieren weiter Konstativa, weil mehrere Teilnehmer (OVP § 9 (8) und Fußnote S. 169 d.A.) das Gespräch mittragen; dadurch erhöht sich der "Wert eines Beurteilungsgesprächs" (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 232). Weitere positive Elemente des pädagogisch-praktischen Diskurs (Fehlen des Befehlscharakters, keine Warnungen, Hervorheben der positiven Bewertungen, Fehlen der Vorwürfe etc.) sind Dokumentation und Beispiel genug.

Ein kompetenter Gesprächsverlauf, der nicht von einer Seite dominiert wird, erhöht Begründungs- und Bericht-

Die vielgeübte Fragenkette, die noch keinen Dialog ausmacht, ist durch die beiden dargestellten Rollenspiele zugunsten eines Dialogscharakters verbessert worden. Der Anteil der Evaluativa ist konstant, hat sich aber zugunsten der positiv-ermunternden Sprechakte verschoben.

Noch ein paar Bemerkungen zur h o r i z o n t a l e n Aussagekraft der Tabelle, weitere Überlegungen sind vom Leser selbst herauszulesen.

In den normalen Hospitationsbesprechungen ist der Anteil der Konstativa erheblich zurückgegangen. Es läßt sich aus den unterschiedlichen Sprechakten von Fachleiter und Referendar ablesen, daß der monologisierende Part des Ausbilders zurückgedrängt werden konnte zugunsten einer höheren Quote für Dialoganteile des Auszubildenden.

Die Positionale gewannen insgesamt hinzu. Hier konnten Aufforderungen und Befehle, Anweisungen und Warnungen, auch angesichts der Examenszeit, zurückgestellt werden, eindeutig zugunsten einer besseren Beziehungsebene, die sich im Aufbauen von Rückversicherungen und konstruktiven Gesprächsanteilen (besonders von Vorschlägen) zeigt. Die evaluativen Sprechkategorien blieben prozentual etwa gleich, aber es fand eine kategorieinterne Verlagerung zur positiven Seite statt.

Bei den Unterrichtsversuchen dominieren weiter Konstativa, weil mehrere Teilnehmer (OVP § 9 (8) und Fußnote S. 169 d.A.) das Gespräch mittrugen; dadurch erhöht sich der "Wert eines Beurteilungsgesprächs" (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 232). Weitere positive Elemente des pädagogisch-praktischen Diskurs (Fehlen des Befehlscharakters, keine Warnungen, Hervorheben der positiven Bewertungen, Fehlen der Vorwürfe etc.) sind Dokumentation und Beispiel genug.

Ein kompetenter Gesprächsverlauf, der nicht von einer Seite dominiert wird, erhöht Begründungs- und Bericht-

teile, Feststellungen und Kurzdarlegungen im Sinne der Argumentation, daher der hohe konstative Anteil im zweiten Rollenspiel. Auch bei dem Vergleich der beiden Rollenspiele verschieben sich die Akzente in der Sprechhandlungsklassifikation zur positiven Gesprächsführung. Dieser Trend zum pädagogisch kompetenten Diskurs läßt sich durch die quantitative Aufzählung (S. 175 d.A. untere Zeile) bestätigen. Hier wirkten ganz eindeutig beispielgebend die Rollenspiele auf den "normalen" Ausbildungsunterricht mit seinen Beratungsgesprächen ein.

2.2.2.4. Verfestigungsphase

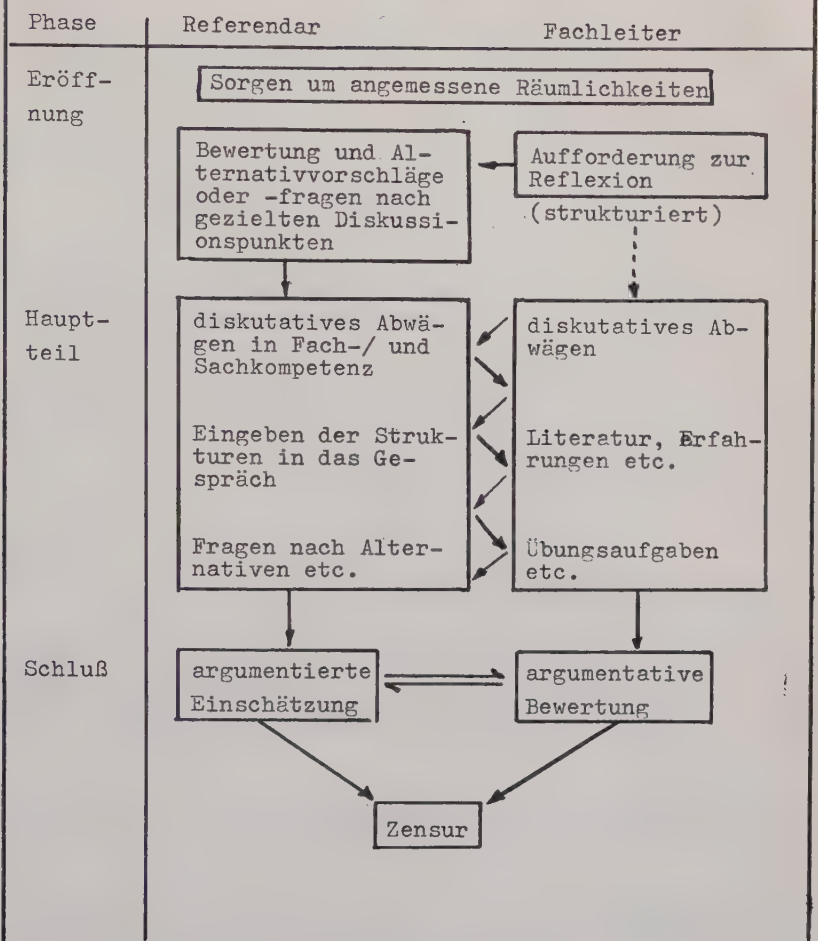
Diese zu betrachtende Phase fällt unmittelbar vor die Prüfungszeit. Da sich diese über vier Monate hinzieht, endet die Verfestigungsphase, je nach Prüfungstermin des Kandidaten, unterschiedlich; für die Fachleiter war es im allgemeinen die Zeit vor der Prüfungsperiode. Hier mußten noch zwei Besprechungen mit allen Beteiligten organisiert werden, um unseren Prozeß zu verdeutlichen.

Drei Wochen vor Beginn der Prüfungszeit wurde eine Fachleiterkonferenz abgehalten, um über das Bisherige "Bilanz zu ziehen". Man war sich über den Erfolg zur verbesserten Interaktion einig, beherrschte im Bemühen die Eröffnungs- und Schlußphasen der Gespräche, einigte sich auf das strukturierte Gespräch, das sich einem pädagogisch-praktischen Diskurs nähern sollte. Wir wollten uns des Erfolgs vergewissern und ihn filmisch konservieren: ein Fachleiter sollte ein Hospitationsgespräch als Ausfluß unseres Lernprozesses aufnehmen, um es zu Beginn des nächsten Ausbildungsabschnitts den neuankommenden Referendaren vorzuspielen (vgl. II Kap. 1.0.).

Was die verständnisvolle, partnerbezogene Kommunikation verhinderte, sollte weiterhin diskutiert und geübt werden. Die Sorgen um angemessene Räumlichkeit in den Ausbildungsschulen war aufgegriffen worden. Die Eröffnungs- und Schlußrituale waren in der angegebenen Weise (vgl. II Kap. 2.2.1.) eingeübt und praktiziert, die Strukturierung der Gespräche gelang nach besten Bestrebungen, wie die Protokolle dieser Phase zeigten. Stellen wir unserem ersten Strukturierungsschema (realiter, vgl. S. 173 d.A.) das Idealiter-Bild (S. 179 d.A.) gegenüber.

Nur so kann in der vorgegebenen Zeit des pädagogischen Beratungsgesprächs ein Optimum an Lernerfolg erreicht werden; Beurteilungsschemata sorgten, wie bereits dargestellt (II Kap. 2.1.), für argumentative Einschätzung der Praxis.

STRUKTURIERUNG DER
HOSPITATIONSGESPRÄCHE
(idealiter)



Auf die Problematik und Bedeutung der small-talks ist bereits hingewiesen worden (II Kap. 2.2.1.), die zu dieser Zeit noch einmal zur Sprache kamen. Es sollte in Zukunft mehr die Lage der Lehreranwärter berücksichtigend überdacht werden. Dieses vage Anliegen deckte sich mit meinen protokollarischen Beobachtungen, die auf dieser Konferenz eingebracht werden sollten. Die Beobachtungen wurden untermauert und anschaulich gemacht durch die "Einzelfälle", die bei der Anlage von "Fallanalysen" (II Kap. 2.2.4.) vermerkt und bemerkt wurden.

Nach dem Vorstellen einiger Protokollauszüge war das Problem klar: Fachleiter müssen sich darin üben, auf die Gefühle des Gesprächspartners spontaner und effektiv einzugehen. Um das Erleben solcher Gefühlsäußerungen zu vermitteln, wurde ein Katalog von kurzen Beispielen verteilt, in den jeder Ausbilder seine Antwortreaktion ¹⁾ eintragen konnte. Dieser Trainingsbogen, der hier erscheinen soll, umfaßte zwölf Übungspunkte:

TRAININGSBOGEN

Thema: auf Gefühle eingehen

Aufgabe: Stellen Sie die hier gemachten Äußerungen in eine Ihnen vorstellbare, realistische Situation und formulieren Sie eine Antwort, mit der Sie versuchen, auf die den Äußerungen zugrundeliegenden Emotionen des Referendars einzugehen.

1. Beispiel

R Die Stunde gelang mir heute gar nicht!

F

2. Beispiel

R Hoffentlich fehlt Guido heute nicht! Er ist nämlich der, der den Unterricht trägt.

F

¹⁾ Der Schreibraum für die Antworten ist hier aus Platzgründen schmal gehalten.

3. Beispiel

R Mein Sprechanteil war wieder mal zu hoch.

F

4. Beispiel

R Soll ich mit der Nachbesprechung wieder beginnen?

F

5. Beispiel

R Ich weiß nicht, ob ich das Examen überhaupt so schaffe.

F

6. Beispiel

R Und dabei habe ich vier Stunden an der Vorbereitung dieser einen Stunde gegessen!

F

7. Beispiel

R Dieses Problem ist im Fachseminar noch nie angesprochen worden.

F

8. Beispiel

R Darf mein Kollege zu diesem Gespräch mitkommen?

F

9. Beispiel

R Den Paul muß ich hart anfassen, sonst macht der die ganze Stunde kaputt.

F

10. Beispiel

R Herr M sagt, ich soll zügiger vorankommen, und Sie?

F

11. Beispiel

R Ich hätte den Versuch auch selber vorführen können. Der andere Fachleiter hält da aber nichts von.

F

12. Beispiel

R Ich hab mich gut vorbereitet, aber vor den Schülern...

F

In Kleingruppen wurde die Auswertung vorgenommen. Für die Fachleiter war es wichtig, überhaupt Reaktionen, die gefühlseingehend waren, der eigenen und fremden Person zu erfahren und zu diskutieren. Ein Protokollant jeder Gruppe konnte dem Plenum berichten.

Ich will an dieser Stelle kurz die Ergebnisse und Diskussionen der von mir beobachteten Kleingruppe wiedergeben und wähle dafür das 2. Beispiel (S. 180 d.A.) als Exempel.

"Hoffentlich fehlt Guido heute nicht! Er ist nämlich der, der den Unterricht trägt."

Folgende Reaktionen schienen darauf möglich:

- a) "Dann wollen wir mal hoffen!"
- b) "Ist in Ihrem Stundenentwurf darauf abgestimmt worden?"
- c) "Wollen wir noch eine Ausweichsituation besprechen?"
- d) "Fühlen Sie sich jetzt unsicher?"
- e) "Dann hilft nur beten!"
- f) "Abwarten, Gott ist immer mit den Dummen."
- g) "Damit muß ein Lehrer rechnen."
- h) "Was versprechen Sie sich gerade heute von seiner Anwesenheit?"
- i) "An welcher Stelle des Unterrichts haben Sie besonders mit ihm gerechnet?"
- k) ohne Reaktion in die Klasse gehen.

In der folgenden Analysebesprechung zentrierte sich die Bewertung auf vier Antwortarten:

- Zuerst fällt die "Erhabenheit" der Reaktion auf (Antworten g,k); der Fachleiter betrachtet die kommende Stunde als Prüfungssituation und will darum erst die Auswegslage des Referendaren erfahren.
- Die zweite Art bietet "Hilfe" für die kommende Stunde an. Hier ist der Zeitpunkt des gesagten Satzes wichtig, ob der Referendar seinen Seufzer über das mögliche Fehlen des Klassenersten im Lehrerzimmer äußert oder vor dem Klassenraum "zwischen Tür und Angel". Danach muß das Maß der eventuellen Hilfe (Antworten b,c,i) ausfallen.
- Verworfen werden muß die "Ironie" (Antworten a,e,f), die verletzend den Referendar gerade in dieser Situation noch mehr verunsichern muß.

- Als gute Reaktion erschien das Eingehen auf die Gefühle des Lehramtsanwärters (Antworten d,h).

Im Plenum konnte zusammenfassend festgehalten werden, daß die Kommunikation in diesen Situationen von außen steuernd, verbessernd eingreifen kann und muß, daß das wahre und langfristige Lösen dieses Problems von "inneren Variablen ... am wesentlichsten" (GAGNE, 1973, S. 170) abhängt.

Eine interessante Übung wurde auch der Einsatz von Gesprächsstörern und -förderern (vgl. Kommunikationstraining II Kap. 5.o.) durch Trainingsbögen.

1. Gesprächsstörer

Ein ausgegebenes Paper (S. 183/184 d.A.) war als Übung konzipiert. Die Fachleiterkollegen mußten in Einzelarbeit Überschriften über die Beispiele setzen (definitorisches Verstehen). Das gewollt Interessante waren die Beispiele (etwa Nr. 6 und 8), die aufgrund der situativen Zusammenhanglosigkeit nicht als "Störer" gedeutet wurden, 'zumal die Antwort doch zum Teil als "hilfreich, beratend, interpretierend" usw. empfunden werden konnte (sollte). Erst in der Diskussion wurde deutlich, wenn das Beispiel in eine Situation gestellt und auf Kandidaten angewandt wird, daß z.B. der "Eigenerfahrungsbericht" (Nr. 8) oder das "Abtrösten" (Nr. 2) oder das "Bewerten und Interpretieren" (Nr. 6) Gesprächsstörer sein können. Unser Paper mußte davor geschützt werden, als Rezeptbogen gedeutet zu werden; es sollte lediglich die Sensibilisierung der Ausbilder für Gesprächssituationen erreicht werden.

GESPRÄCHSSTÖRER (Trainingsbogen)

1. _____

A Berichten Sie mal!

2. _____

A Der Unterricht läuft in letzter Zeit nicht gut.

B Das sind halt Anfängerprobleme!

3. _____
A Ich komme mit der Planung der Unterrichtsreihe einfach nicht zurecht.
B Das wird schon noch werden.
4. _____
A In meinem anderen Fach gelingen die Stunden besser.
B Wie lange brauchen Sie denn für die Vorbereitung?
5. _____
A Ich überlege immer noch, wie ich die Unterrichtsstunde am besten beginnen soll.
B Sie müssen einfach eine provozierende Frage stellen.
6. _____
A Ich habe für den Schluß eine Transferaufgabe geplant.
B Das ist aber in diesem Fall sehr ungünstig.
7. _____
A Ich habe für die Planung nur sehr wenig Zeit gehabt.
B Da hätten Sie sich die Zeit besser einteilen müssen.
8. _____
A Der Film hat die Schüler ja sehr interessiert.
B Ich versuche auch gerade wieder einen Film über das Thema zu bekommen, aber es gibt ja so lange Wartezeiten. Damals hatte ich ...
9. _____
A Die Schüler waren doch wohl nicht sehr interessiert.
B Das ist in diesem Fall doch nicht so wichtig. Entscheidend ist, daß Sie die Schüler immer wieder zur Mitarbeit auffordern.
10. _____
A Das werde ich bis zum Examen noch schaffen.
B Wenn es dann mal nicht nur zu spät ist.
11. _____
A Eigentlich war ich während der Unterrichtsstunde sehr nervös.
B Das merkte man Ihnen gar nicht an, und außerdem haben Sie gar keinen Grund dazu.
12. _____
A Die Schüler sind ja sehr laut und albern.
B Das ist eben typisch Pubertät.
13. _____
A Die Stunde ist mir wohl echt mißlungen.
B Das Maurerhandwerk braucht ebenfalls den Nachwuchs!

2. Gesprächsförderer

Eine kontrastive Wirkung sollte von diesem Paper ausgehen. Es lassen sich hieraus sicherlich interessante Übungen gestalten; wir besprachen sie im Plenum. Von einigen Kollegen wurde dabei die Kritik laut, daß bei den vorgestellten Gesprächsbeispielen "nichts herauskomme". Eine kurze, spontan zusammengestellte Rollenspielszene machte aber deutlich, daß die Effizienz in der Sache groß war, sobald die gefühlszuwendende Ebene angesprochen war (Szene bezog sich auf Beispiel Nr.4, s.u.). Der Katalog ist so angelegt, daß er gerade seine Unvollständigkeit betont (Nr. 6) und zum aktiven Vervollständigen anregen soll.

GESPRÄCHSFÖRDERER

(Beispiele)

1. Wiederholen, Umschreiben

- A Eigentlich hatte ich den Lehrervortrag etwas kürzen müssen, aber dann wäre alles zu knapp geworden.
- B Sie sind also nicht ganz damit zufrieden.

2. Klären, Zusammenfassen, Nachfragen

- A In der nächsten Stunde werde ich unbedingt darauf achten, weniger zu lenken. Aber die Schüler fordern mich zur Aktivität durch ihre Unkonzentriertheit geradezu heraus.
- B Wenn ich Sie richtig verstehe, können Sie sich nicht vorstellen, daß der Unterricht dann effektiver wird?

3. Weiterführen, Denkanstoß geben

- A Im Mittelteil wollte ich eigentlich in Gruppen arbeiten lassen, dann ist aber doch weiter im Plenum diskutiert worden. Das war wohl richtig so.
- B Ich überlege gerade, was Sie eigentlich mit der Gruppenarbeit bezwecken wollten.

4. Gefühle ansprechen

- A Ich hatte die Stunde so genau geplant. Und nun hat sich gezeigt, daß die Schüler gar nicht mitgearbeitet haben.
- B Sie sind jetzt richtig enttäuscht.

5. In Beziehung setzen

- A Die leistungsschwächeren Schüler haben sich zum Schluß der Stunde kaum noch beteiligt. Aber der Text war doch ganz einfach, und die Ergebnisse standen doch alle auch an der Tafel.
- B Einerseits sind die Resultate wohl erarbeitet worden, andererseits sind Sie sich aber nicht ganz sicher, ob auch alle Schüler durch die Textaussagen alles verstanden haben.

...

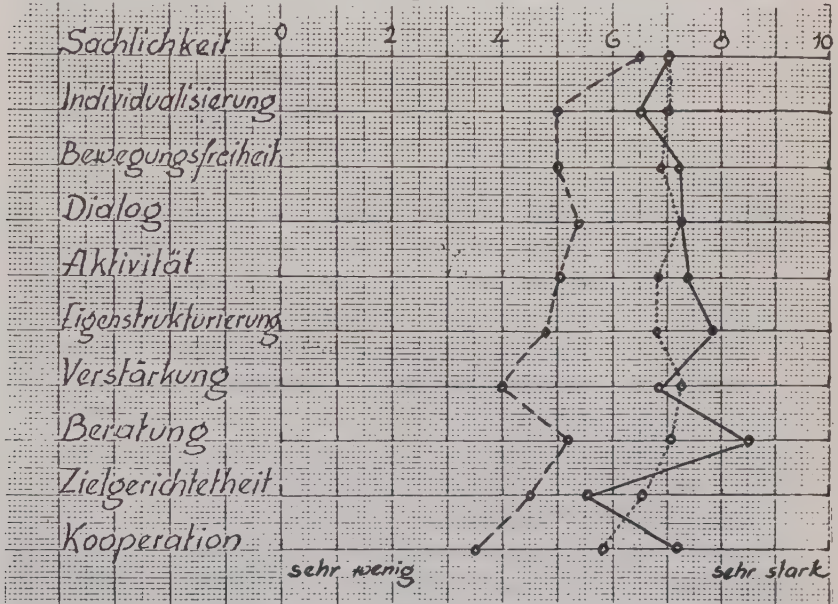
Für die gesamte Fachleitergruppe ist folgender Katalog der "feed-back-Regeln" diskutiert worden, der von mir in Anlehnung an ANTONS (1976, S. 108-110) und SCHWÄBISCH/SIEMS (1974, S. 69-71) zusammengestellt worden war, deren hauptsächlichste Wirkung in der Anwendung und Beachtung der nächsten Ausbildungsperiode beobachtet werden muß.

FEED-BACK-REGELN

1. Geben Sie feed-back, wenn der andere es auch hören kann.
2. Feed-back soll so ausführlich und konkret sein wie möglich.
3. Geben Sie ehrlich und offen Vermutungen als solche wieder, Gefühle als Gefühle etc.
4. Vermeiden Sie den anderen analysierende Bewertungen und Interpretationen.
5. Feed-back soll auch gerade positive Gefühle und Wahrnehmungen umfassen.
6. Feed-back muß umkehrbar sein.
7. feed-back soll die Informationskapazität des anderen berücksichtigen.
8. Feed-back soll sich auf konkretes Verhalten beziehen, auf Material der Hier-und-Jetzt-Situation.
9. Geben Sie feed-back sobald als möglich.
10. Die Aufnahmebereitschaft ist am günstigsten, wenn der Partner sich feed-back wünscht.
11. Sie sollten feed-back nur annehmen, wenn Sie dazu auch in der Lage sind.
12. Hören Sie bei feed-back zunächst nur ruhig zu.
13. Feed-back-Geben heißt Information geben, keineswegs aber, den anderen verändern zu wollen.

Abschließend dieses Abschnitts soll die Seite der Auszubildenden betrachtet werden.

Kurz vor der Examenszeit wurde das bereits bekannte Ratingprofil zum Ausfüllen ausgegeben: die Referendare sollten zum letzten Male die Einschätzung der Fachleiter nach den diskutierten "Zehn Prinzipien für ein funktionsgerechtes Hospitationsgespräch" vornehmen.



Die Kurven der Erst- (gestrichelt) und Letztschätzung (durchgezogene Linie) laufen parallel, allerdings deutlich verbessert zum Optimum verschoben. Parallelität, d. h. Verstärkung aller Prinzipien unter Beibehaltung der Hoch- und Tiefpunkte. Hierkann nur eine Zielpunkt-Einzelverbesserung Abhilfe schaffen (II Kap. 5.o.). Das Ergebnis scheint zufriedenstellend, vor allem die Prinzipien "Bewegungsfreiheit", "Eigenstrukturierung", "Beratung"; besonders erfreulich die "Kooperation". Damit nähert sich die Kurve der der Hauptseminarleiter (gepunktet); der Leser weiß aus der Literatur (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 53 ff.) um den Wert gerade dieser Aussagen.

2.2.3. Formelle und informelle Wirkungen (Rollenspielauswertung)

Rollenspiele, besonders wenn sie in der Berufsausbildung eingesetzt werden, haben neben einer Anpassungs- auch eine Gestaltungsfunktion (S. 77 ff. d.A.). Die erste wird wirksam, wenn die Spielergruppe eine Zuhörerschaft auf Ziele hinlenkt, die gesetzt oder gegeben sind; in unserem Falle Anpassung an die vom Spielleiter (Autor) gesetzte Vorstellung eines funktionsgerechten pädagogischen Beratungsgesprächs (II Kap. 2.2.). Die Gestaltungsfunktion wirkt darüber hinaus erziehend; "die durch Simulationsspiele ... erhoffte Verhaltensänderung zielt auf Übernahme erwünschten Lehrerverhaltens" (COBURN-STAEGE, 1977, S. 102). Dem Leser bleibt ein Querverweisen und Erinnern an die Ausführungen über die "Interaktion zwischen Referendaren und Ausbildern im normalen Ausbildungsunterricht" (II Kap. 2.2.1. und 2.2.2.) nicht erspart; das ist sogar wünschenswert und notwendig, weil die Rollenspiele als gesonderte Thematik hier aus dem laufenden Ausbildungsprozeß herausgezogen wurden, aber als Instrument für unsere Zielsetzung das Korrektiv und den Promotor für Beratungsgespräche bilden.

2.2.3.1. Erstes Rollenspiel

PHASE 1: Organisation und Lernzielabhängigkeiten

Auf einer dreitägigen Studienveranstaltung, die in einem Hotel im Wiehengebirge stattfand, wurde ein ganzer Tag für das Rollenspiel reserviert. Damit fiel der Termin in eine günstige Zeitphase: elf neue Fachleiter bekamen Einblick in die Beratungspraxis, die Belastungen des Schulalltages fehlten, es war erst knapp die Hälfte der Ausbildungszeit vergangen.

Eine Woche vorher sind zwei etablierte Fachleiter als Mitspieler gewonnen worden. F, ein Fachleiter für Erdkunde, der auch den Fachleiterpart übernahm, konnte sich als Ausbilder selbst spielen; er besaß mehrjährige Erfahrung und hatte große Lust zum Spiel. Den Referendar übernahm der Kollege N, erst seit einem halben Jahr in der Seminar-tätigkeit, der sich so spielen wollte, wie er war. "Ich will keinen bestimmten Referendaren imitieren, ich will als solcher reagieren"; diese seine Meinung gab günstige Voraussetzungen zur Rollenübernahme¹⁾. Auch die Fachle-terschaft (Zuhörergruppe) artikulierte Freude am Spiel, zumal neben der Neuartigkeit das Thema "Beratungsgespräch" ihre genuin pädagogische Zielsetzung bestimmte. Diese Gruppe hatte bereits die "Prinzipien" (S. 161 d.A.) dis-kutiert, um sich mit der Beobachterterminologie ver-traut zu machen.

Der Ablauf dieses Spieltages war so:

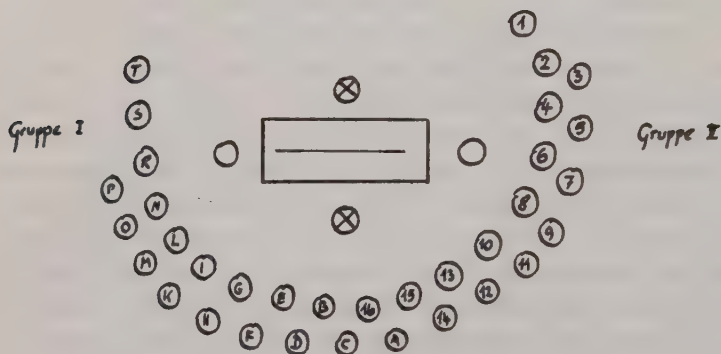
- 9,30 h Aufzeichnung einer Erdkundestunde wird per Vi-deotechnik einer Teilgruppe gezeigt, die zweite Gruppe nimmt nicht daran teil (Begründung S. 78-81 d.A.).
- 10,45 h Rollenspiel vor der gesamten Zuhörergruppe. Die

¹⁾ In den Schulklassen wird die Natürlichkeit oft durch schauspielerische Fähigkeiten verdeckt; vgl. dazu ein abzulehnendes Schulbeispiel, in dem Lehrer durch Schau-spieler ersetzt wurden, im "STERN", Heft 30 (1980), S. 159 - 161.

zwei Beobachtungsbögen sind an alle verteilt worden; nicht aber an die Spieler, um keine zielorientierte Determinanten in das natürliche Gespräch einfließen zu lassen. Die Zeit wurde auf 35 Minuten begrenzt.

- 14,30 h Reflexionsgespräch. Auch die Mitspieler bekommen die Beobachtungsbögen.

Der Tagungsraum war geeignet ausgestattet, die Mitspieler konnten unter vier frei hingestellten Stühlen (Normalsituation) ihre "Positionen" einnehmen (getroffene Wahl siehe Kreuze):



Damit war insgesamt betrachtet die Abhängigkeit des Rollenspiels von wichtigen Lernzielen garantiert:

1. die Beteiligten waren in ihrer teilnehmenden Betroffenheit motiviert;
2. alle Mitspieler konnten ihre Rolle übernehmen und zeigten "Spiellust";
3. die Videotechnik stützte eine Gruppe in ihrer Anschaulichkeit, die andere konnte als Quasi-Kontrollgruppe fungieren;
4. Darsteller und Beobachter wurden aus Freiwilligkeit und guten Voraussetzungen gewählt;
5. die Zeit, der Raum und das Thema konnten die geeigneten pädagogischen Rahmenbedingungen erfüllen;

6. die Zeitbegrenzung des Spiels schaffte den "Zwang zum mitnehmbaren Wissen" (BROICH, 1980, S. 17).

PHASE 2: Rollenspielphase (Protokollauszüge)

Die folgende Protokollierung geschieht wieder in der Interpunktion dem Sprachduktus nachempfunden, wobei die Natürlichkeit des Sprechens beibehalten werden soll. Die Zahlen hinter den Sprechphasen sollen die Argumentation im Reflexionsteil (Phase 3) leichter verfolgen lassen.

(F Fachleiter, der sich darstellt

N Fachkollege, der den Part des Referendars spielt

das Gespräch dauerte 24 Min. und ist nur um unwesentliche Redestellen gekürzt.)

- F Gut - ja - fangen wir nach dem Verlauf der Stunde an. Fangen Sie am besten mal an mit dem Kernpunkt der Stunde; dann sehen wir weiter. (1)
- N Was heißt Schwerpunkt? Meine Schwerpunkte waren wohl Gruppenarbeit und dann das Thema "Tropen". (2)
- F Ich würde sagen, wir fangen mal beim Inhaltlichen an. (3)
- N Ja - es ist also die sechste Klasse. Ich dachte, die Kinder wüßten viel vom Fernsehen über die Tropen und so. Ich wollte daher an Bekanntes anknüpfen, daher erst Köln, das Wetter, und dann Tropen. (4)
- F Das ist im Ansatz auch gelungen. Aber überlegen wir mal: Welche Bedeutung hatte die Anfangsphase dieser Stunde? (5)
- N Die Fakten waren vertraut. Ich dachte, das könnte man so machen. (6)
- F Das Anschließen an Bekanntes: wie lange dauerte diese Phase? (7)
- N Ja - war wohl zu lange und nicht ganz so wichtig, ich mußte das dann ja auch wegschieben. (8)
- F Na gut, zurück zum Anfang. Das war ne Viertelstunde, von 12 Uhr bis 12,16 Uhr! Ein Viertel im Verhältnis zum eigentlichen Thema! Zur Gewichtung: Würden Sie das in Zukunft noch mal so machen? (9)
- N Die Frage geht auf Alternativen. Ich meine, die Anfangsphase mußte verkürzt sein, so nicht noch mal. (10)
- F Wie aber soll das in Zukunft anders laufen? Komprimierter, zielorientierter? Das Thema stand nicht an der Tafel! Das war wohl also erst Raterei, nicht? (11)
- N Ich staunte, daß das nicht von Schülern kam. Ich wollte durch Impulse - (12)
- F Was für Impulse waren das denn? "Überlegt mal", "Denkt mal"; was sollte überlegt werden? (13)
- N Jetzt reden wir über zwei Dinge: Impulse und Alternativen. Die Phase würde ich kürzen. Ich glaube, Sie würden stärker die thematische Absicht mitteilen, oder? Das war ne Hilfe für mich. (14)

- F Die Hausaufgabe war abberufen. Dann aber gezieltere Impulse! Die Vergleichbarkeit von Köln und den Tropen war nicht gewahrt. Am Tafelbild also stärker strukturieren! Hier zeigte sich, daß die Schüler zuviel raten mußten. Noch einfacher ist, stärker zu strukturieren! (15)
- N Also - das Thema deutlicher sagen? (16)
- F Ja, die Anfangsphase hätte knapper sein müssen. Dann kam ja nach ner Viertelfstunde der Text. Was dachten Sie sich dabei? (17)
- N Ich könnte das auch mit ner Erzählung, einem Sachtext - aber ich dachte, intensives Lesen wär wichtig, daher den Text in diesen Schnipseln, als Puzzle - (18)
- F Sie sind bei der Gruppenarbeit herumgegangen, haben Sie mal die Schüler gehört? (19)
- N Da hab ich weniger drauf geachtet. Ich hab so mehr "Scheiße" und so gehört. (20, Zuhörergelächter)
- F Erinnern Sie sich an die Anleitung dieser Arbeitsphase? (21)
- N Ja - unvermittelt, "Ich hab was mitgebracht -" (22)
- F Erinnern Sie sich genauer? - Verbal? (23)
- N Nein - (24)
- F Ich helfe Ihnen: "Wenn ihr den Text seht, wißt ihr schon, was ihr machen sollt." (25)
- N Ich dachte, das wüßten die auch. (26)
- F Nochmal zurück: "Das ist wie ein Puzzle". Das sind alles formale Kriterien, das ist nichts Inhaltliches. Das ist aber das Anliegen gewesen. (27)
- N Das müßten Schüler doch dann schon wissen. Ich weiß nicht, was Sie jetzt meinen. (28)
- F Es ging Ihnen darum, alles formal zu organisieren. Das ist mir fachlich zu wenig. (29)
- N Das war also keine Arbeitsphase, das stimmt. Das sollte auch nur ne Auflockerung im Unterricht sein. (30)
- F Man hätte mehr daraus machen sollen. (31)
- N Fein, aber ich war in Zeitdruck. (32)
- F Danach dann: der Text wird ausgewertet. Wichtig ist mir hier, im Zusammenhang alles vortragen zu lassen. Das hilft Zeit schinden. (33)
- N Das glaub ich nicht, denn - (34)
- F Oder: der Unterricht soll anschaulich sein. Ihre beiden Medien, Text und Folie, - hätten Sie nicht zuerst die Folie nehmen können, dann den Text sparen? (34 b)
- N Ihre Alternative ist: Bilder stärker zu bringen? (35)
- F Grundsätzlich ja. Zwei Medien sagten dasselbe. Das wäre fordernder gewesen, oder zwei Medien in differenzierter Arbeit. (36)
- N Also heißt das generell, Vorrang der Bilder vor einem Text? (37)
- F Ja, grundsätzlich ja, das kann man aber nicht generalisieren. Das reicht zum Text, ja? (38)
- N (nickt) (39)
- F Karte, ach ja Karte! Ist sie Dekoration, oder? Doch wohl mehr, nicht? Hier viel präziser arbeiten! Aber ich will nicht nur Negatives sagen. Was mir gut gefallen hat, war Ihre freundliche Art mit Schülern, was

- aber auch eine Gefahr war. Jedem gerecht werden, geht nicht. Oder wo das nicht ging, sagten Sie: "Das machen wir morgen". (40)
- N Das muß aber doch oft gemacht werden. (41)
- F Aber nicht zwölfmal! (42)
- N Was soll ich denn - grundsätzlich - machen? (43)
- F Das ist das Ergebnis Ihrer vagen Fragestellung. Was will der überhaupt, ist für die Kinder die Frage. Ich meine, die Aufgabenstellung nicht zu eng, nicht zu sehr eingeln. Wenn unverhofft Fragen auftauchen ohne Vorhersehung, dann erstens, wenn sie zu komplex sind, in der nächsten Stunde angehen, oder zweitens, sofort einlösen, an dieser Stelle. (44)
- N Ja, aber dann ist Fachleiterbesuch! (45, Lachen)
- F (ohne Reaktion)
- N Noch ne Frage: Das Dilemma war z.B. bei naiven Schülern wie "Wolken platzen" und so, ob - (46)
- F Genau! Sie haben im Unterricht gesagt "gut", das war aber nicht gut. Sie müssen mehr relativieren, deutlicher sagen "so naiv nicht!" Nicht bestärken, wenn's falsch ist. (47)
- N Das ist mir so durchgegangen. (48)
- F Ja, durch Ihre zu große Freundlichkeit, zu viele Bestätigungen. Sie müssen stärker beobachten, stärker reagieren. (49)
- N Haben die Schüler was gelernt? (50)
- F Das will ich nicht so stramm formulieren. Letztlich ist das sicher, was das Tafelbild brachte. Sie sagten aber sehr generös: "Nicht mitschreiben, ich hab Euch das abgezogen". Die Gefahr ist, Zettel verschwinden. Zettel sind nur für ordentliche Schüler. Dann muß der Lehrer aber sagen: "Zettel einkleben". Aber noch zu Ihrem Tafelbild. Haben die Schüler was gelernt? Wohl was gelernt, doch - ja; insgesamt war mir alles zu flau. (51)
- N Inhaltlich, oder? (52)
- F Ja, es hätte deutlicher werden müssen! (53) ...
(Bekundung, an dieser Stelle das Gespräch zu schließen.)

Nach unseren bisherig getroffenen Bewertungen von Beratungsgesprächen zeigt sich dieses Rollenspiel durchaus als das durch Üblichkeit charakterisierte, deren Stärken und Schwächen aufgezeigt sind, von den Mängeln aber hier einige erinnernd aufgesummt sein sollen:

- der Fachleiter strukturiert das Gespräch (1,3,5);
- er verteilt zu Beginn "Bonbons" (5);
- er unterbricht den Lehrer anwärter (12,46), nicht umgekehrt möglich und erlaubt;
- die Antwort wird im Sinne der Anpassung an Fachleiter-

- vorstellungen in die Frage vorverlegt (9,11,34);
- semantische Störungen veranlassen den Referendar zu Rückfragen (16,28,43,50);
 - das Protokoll bekommt bestimmende Autorität (25);
 - Kritik wird nur negativ eingesetzt (47,49,51), positive mit dem "Fachleiter-Aber" abgetönt (5);
 - subjektive Bezogenheit bei Kritik (29,31,51).

PHASE 3: Reflexion dieses Beispiels (Plenumsdiskussion)

Die Gruppe einigte sich auf die vier Beobachtungspunkte, die vorgegeben waren, und auf den Zusatzpunkt "Sinn des Rollenspiels in der Lehrerausbildung" als Diskussionsfolge; die beiden Einzelprotokollierungen sollten nach Bedarf eingeblendet werden. Die Gesamtdiskussion dauerte drei Stunden und wurde auf Tonband aufgenommen. Diese lange Diskussion soll hier nicht wörtlich erscheinen, wir beschränken uns auf die Ergebnisse, so wie sie in der Diskussion von mir als Resümee vorgestellt wurden.

Wegen der Ungewohntheit, derartige meta-kommunikative Thematik zu diskutieren, kamen Sprachschwierigkeiten auf, die erst bereinigt werden mußten. Die längste Diskussionsperiode ergab sich zum Punkt Eröffnungsritual. Nach Klärung dieses Begriffs konnte ich das Gespräch wie folgt zusammenfassen:

"Die Eröffnung einer Stundenbesprechung ist sicherlich situativ bedingt, aber, wie alle erfahren haben, determinierend für den Gesprächsablauf. Sie sollten in jedem Fall darauf abzielen, eine mögliche gedankliche Blockade des Referendars zu verhindern oder gar aufzuheben. Sinnvoll ist das Zugeständnis einer ausreichenden Erholungszeit für den Unterrichtenden. Ein festgelegtes Eröffnungsritual soll vermieden werden; es kann hilfreich sein, wenn es dem Referendar Raum zur eigenen Stellungnahme läßt, kann das Gespräch aber auch blockieren, wenn es vornehmlich der Rollenfixierung gilt. Der Lehramtsanwärter soll weitgehend die Struktur des Gesprächs bestimmen,

ohne eine Konfrontation oder Verteidigung fürchten zu müssen. Dazu soll die Vis-à-vis-Sitzordnung (vgl. S. 190 d.A. und II Kap. 2.2.1. und 2.2.3.2.) zugunsten einer "vertraulichen Atmosphäre" geändert werden. Dadurch wird ermöglicht, daß bereits die proxemische Anordnung heftige "Aktion und Reaktion zwischen den Beteiligten" (FAST, 1979, S. 131) ausschließt."

Die zwei nächsten Punkte, Inhalts- und Beziehungsebene, wurden ineinandergeschoben. Diese Passage führte zu folgenden Ergebnissen.

Grundsätzlich sei die Beratungssituation durch die Forderung nach Bewertung der Unterrichtsstunden beeinträchtigt. Hinzu komme die Frage nach der Autorität für Alternativvorschläge. Gewarnt werden müsse vor allzu subjektiven Bezugsebenen (Beispiel 29,31,51). Dennoch könne nicht übersehen werden, daß auch objektiv faßbare Beobachtungskriterien vorlägen. Gefordert werden müsse mehr veranschaulichende Beispielhaftigkeit in der Kritik. Weiterhin solle den Referendaren mehr Gelegenheit gegeben werden, eigenständig Alternativen zu entwickeln.

Innerhalb dieser Diskussionssentenz erfolgte die Auswertung der Einzelprotokollierung, wie hoch die Gesprächsanteile beider Gesprächspartner waren. Das Beobachtungsergebnis ergab etwa ein Verhältnis von 2 : 1 zugunsten des Fachleiters. Zur genaueren Auswertung fehlte den Beobachtenden das Instrumentarium und die Übung; daher verweise ich auf die Übersicht der Sprechhandlungsklassifikationen (S. 175 d.A.), wo tabellarisch und im Vergleich dieses Rollenspiel auffindbar ist (DIEGRITZ/ROSENBUSCH, 1977, S. 88 ff.).

Zum Punkt Schlußritual wurde festgehalten, daß es wichtig sei, am Ende der Besprechung dem jungen Kollegen alle Kritikpunkte noch einmal gewichtet zusammenzufassen.

Kontroversen entwickelten sich, ob zum Schlußritual eine schriftliche Zusammenfassung gehöre.

Aus den informellen Gesprächen am Abend ging hervor, daß alle angestrebten Lernziele erreicht worden seien und ich ein neues, echtes Hospitationsgespräch arrangieren solle, das die jetzt angesprochenen Punkte berücksichtigen müsse.

2.2.3.2. Zweites Rollenspiel

Das Programm dieses Rollenspiels ergab sich aus den Anforderungen des ersten. Die Auswertungen der Rating-skalen und der Reflexionsdiskussion führten zu der Zielgerichtetheit dieses Rollenspiels vor der Videokamera, wie es im theoretischen Abschnitt (I Kap. 3.2.4.) dargestellt ist. "Videorecorder sollen in der Rollenspielpraxis erst bei umfangreicher Spielerfahrung mit dem Rollenspiel eingesetzt werden, da sonst das technische Hilfsmittel eine zu zentrale Bedeutung in der Spielgestaltung und der Spieldurchführung gewinnen könnte" (BROICH, 1980, S. 111).

PHASE 1: Organisation und Vorlauf-Stunde

Dieses aufzunehmende Beratungsgespräch war in der laufenden Ausbildungszeit zwischen den Akteuren der sechste Fachleiterbesuch, die Echtheit verwies auf den Beurteilungshorizont. Die Referendarin, die natürlich um die Bedeutung sowohl der Bewertung als auch der "Konservierung" durch die Technik wußte, hatte sich eine Stunde einer laufenden Unterrichtsreihe ausgesucht, die ihre Belange wiedergeben konnte. Für diese Unterrichtsstunde ist keine Videokamera eingesetzt worden, um nicht noch mehr Beobachterstörung (ich war Beobachter, ohne an ihrer Ausbildung beteiligt zu sein) und "Stimmungsverlust" (BUNK, 1973, S. 666) hinnehmen zu müssen. Da im Hospitationsgespräch auf diese Unterrichtsstunde Bezug genommen wird, sei sie hier kurz in Synopse aufgezeichnet. Unsere Darstellung gibt in der Senkrechten die sachstrukturelle Gliederung wieder, eingefügt in ein lernpsychologisches Artikulationsraster, waagerecht sind phasensynchron Unterrichtsformen und Medien zugewiesen (unter Auslassung der Lernzielzuordnung). Der Stundenverlauf, der sich mit der Planung deckte:

UNTERRICHTSPLAN

Stundenthema: Welche Informationen erhält der Leser im ersten Kapitel des Romans "Frau Jenny Treibel" (Fontane), und wie ist die Funktion dieses Kapitels für das Textverständnis zu charakterisieren?

Unterrichtsphase	Unterrichtsgegenstand	Unterrichtsformen	Medien
Motivation	Vorstellung und Begründung des Arbeitsanliegens	Lehrervortrag	
Erarbeitung 1	Benennung der Bereiche, zu denen im 1. Kap. Informationen gegeben werden	Unterrichtsgespräch	Tafel
Erarbeitung 2	Detaillierte und strukturierte Erarbeitung der Information unter Arbeitsaufträgen	Gruppenarbeit	Text/Wandzeitung
Sicherung	Erörterung der Ergebnisse im Hinblick auf Funktion(en) für den Leser/das Textverständnis	Unterrichtsgespräch	Tafel
Problematisierung	Benennung/Erörterung angedeuteter/erkennbarer Problemstellung des Romans		
Festigung	Vorstellung aller Arbeitsergebnisse	Schülervortrag	Wandzeitung

In der Zwischenzeit ist im Elternsprechzimmer dieser Ausbildungsschule die Videoanlage gebrauchsfähig aufgebaut worden von einem Fachmann einer Medienstelle, der unter meinen Hinweisen die Proxemik des Raumes nach dienlichen Vorstellungen (S. 86 d.A.) einrichtete.

PHASE 2: Rollenspielphase (Protokollauszüge)

Die Protokollierung erfolgt in seiner Wiedergabe im bekannten Muster, diesmal allerdings erweitert um die nonverbalen Eindrücke, die durch die technische Aufzeichnung ermöglicht wurden. Die Gesprächsteilnehmer wußten um die Beobachtungsschwerpunkte.

(F Fachleiter
R Referendarin

das Gespräch dauerte 32 Minuten und erscheint hier um Unwesentliches gekürzt.)

- F Welche Punkte, die Ihnen jetzt zu Ihrer Stunde aufgefallen sind, wollen wir besprechen? (1)
- R Mein Interesse liegt an zwei Dingen: zuerst vielleicht das Lehrer-Schüler-Verhältnis, zum anderen die Einbindung dieser Stunde in die Unterrichtsreihe. (2) im Entwurf blättern
- F Wollen Sie erstmal Ihren ersten Punkt selbst anschneiden. (3)
- R Ja, also, ich meine, daß das veränderte Besucherteam eine Rolle gespielt hat, daher vielleicht die Zurückhaltung bei den Schülern. Ein zweiter Grund - ja, lag vielleicht in der Planung; den Schülern war wohl nicht ganz so klar die Verbindung der Gruppenarbeit zur neuen Problematisierung. (4) hin- und her-rutschen
- F Sie hätten's besser ankündigen können - oder müssen. (5) in Zimmer-ecke sehend
- R Ich hab es getan, allerdings nur im Nebensatz. (6) lächelnd
- F Wie schätzen wohl die Schüler das 1. Kapitel ein? (7) Armkreuz.
- R Die Schüler hatten erst Schwierigkeiten beim Lesen, es war wohl anstrengend weil verwirrend, deshalb sollte es ja aufgearbeitet werden. (8) auf Blatt sehend
- F Wäre das denn nicht ein Ausgangspunkt gewesen? Die Schwierigkeiten des Lesens und beim Lesen werden an den Anfang gestellt: "Jetzt wollen wir mal das Kap. 1 untersuchen". (9) zurück-wippen
- R Dieser Einstieg wäre auch möglich. Dann wären die Schwierigkeiten bei den Schülern aufgehoben, weil sie ihre eigenen Probleme erörtert hätten. (10)
- F Gut, das war ne eigene Teilkorrektur; die Stunde insgesamt war aber schon gut. (11) lächeln
- R Ich hätte dann auch einen Stundenbruch vermieden. (12) nickt
- F Ja. Es war auch gut, wie Sie die Gruppenarbeitsergebnisse ökonomisch auf Folie weitergegeben haben. Einige Schüler schreiben dann aber zu klein. (13) Ref'. schreibt

- R Ja, für Schüler war das das erste Mal, die müssen das noch üben. Aber die Ergebnisse waren vor allem für unsere Wandzeitung, werden also noch übertragen. (14) Gestik
- F Warum kam kaum Aktivität der Schüler auf? Das war ja unsere Ausgangsfrage. (15)
- R Vielleicht war auch meine Fragestellung zu abstrakt oder - (16) blickt unsicher
- F Sie haben auch nie einen aufgerufen, der sich nicht gemeldet hat. (17)
- R Nein, das tue ich auch nicht, besonders aus zwei Gründen: erstens soll kein Schüler bloßgestellt werden. Ich hab da einen dabei, der weint jedesmal. Ich muß erst Vertrauen in ihn hineinbringen. Dann muß der Schüler erfahren, daß der Lehrer Sicherheit und Vertrauen geben will; deswegen auch Gruppenarbeit. (18) Finger-gestik
- F Das ist auch sehr wichtig, aber der zweite Teil der Hausaufgaben - (19) beugt sich vor
- R - den hab ich bewußt weggelassen - (20) vorbeugt
- F Aber warum haben Sie, oder besser gefragt: Sie haben an mehreren Stellen lieber selbst die Zusammenfassung gegeben, warum? (21)
- R Vielleicht einmal die Angst vor der Stille - ja - (22) sieht aufs Blat
- F Das ist nicht berechtigt! (23) Armkreuz.
- R Es fehlt mir noch die nötige Ruhe. Ich habe das schon mal geübt und mir vorgenommen, aber schaffe es noch nicht ganz. (24)
- F Das sehen wir uns mal weiter an. Zum Tafelbild: den einen Konflikt aus dem 1. Kap. haben Sie nicht angedeutet, und zwar zwischen Leopold und Corinna. (25) sieht auf Blatt
- R Ja, das ist auch ein Punkt unserer Wandzeitung. Er war gestern in der Stunde bereits angeklungen; aber richtig ist, er hätte heute wohl noch stärker angesprochen werden können. (26) Zeigefinger heben
- F Ja, es hätte ein erinnernder Impuls genügt. Gut. Wie hieß noch unser zweiter Besprechungspunkt? (27) Ref'. schreibt
- R Einbindung in die Unterrichtsreihe. (28)
- F Wie verstehen Sie das? (29) vorbeugt
- R Die Reihe ist bestimmt durch das Lesen, das erste Lesen eines Romans. Meine Konzeption dabei ist, Arbeitstechniken mit einer Wandzeitung zu vermitteln. (30) vorbeugt
- F Böll macht das auch ja so. Er hängt Wandzeitungen auf, um die Großkonzeption neuer Romane überblicken zu können. Dabei habe ich noch ne Frage: Wie verträgt sich diese Konzeption, Schüler sollen Spaß am Lesen haben, mit dem Ziel des Deutschunterrichts, daß Werkanalysen wichtig seien? (31) zurück-wippen
- R Oh ja, ich finde gerade, daß eine Analyse den lächelt

- Lesespaß verstärkt. (32)
- F Ja, ja, vor allem, wenn die Analyse erlebt wird. Die Schüler sagten: "Treibel macht zu Beginn eine Party". Es muß ja "Gesellschaft" oder so heißen. Die Schüler bringen ihr eigenes Weltbild in den Text hinein. (33) beide lächeln
- R Ich finde das zum Einstieg nicht schlecht. Die fremde Zeit wird transformiert in unsere sprachliche Welt. Auf's Ende hin darf das natürlich nicht stehen bleiben. Wir haben auch erst die dritte Stunde. (34)
- F Damit sind wir wieder bei unserem zweiten Gesprächspunkt. Wie geht es weiter? (35) Hand in Hüfte
- R Ja, die Stunden sind noch nicht einzeln geplant. Die Entstehungsgeschichte wird einbezogen, dann die zeitgenössischen Bezüge, der historische Hintergrund. Fünf Schüler arbeiten gerade daran, Bilder der damaligen Zeit zu sammeln. (36) Kugelschreiber drehend
- F Das ist das Problem, wenn Romane historisch genommen werden. Es gibt nichts Besseres, eine Zeit deutlich zu machen, als einen Roman zu lesen. (37) zurücklehnen
- R Aber Zeitkritik durch einen Roman - da wäre diese Klasse überfordert. (38)
- F Bilder sind auch gut, wenn sie zeitkritisch sind. (39)
- R Ja, Mode der Zeit. Plüsch und Palmen in Stuben, Gesellschaften und so weiter. (40) am Kleid herunterweisend
- F Das ist aber günstiger als Quellentexte, der Roman ist plastischer. (41)
- R - und für Schüler interessanter. Damit will ich unterschiedliche Schüler ansprechen. (42) hochblickend
- F Wie soll die Unterrichtsreihe abgeschlossen werden? Durch ne Klassenarbeit? (43) vorbeugen
- R Ja, aber auch ...
- (Kurzdiskussion über andere Formen, mit Anregungen des Fachleiters.) (44)
- F Faß ich nochmal das Wesentliche zusammen: Planung der Stunde - in Ordnung. Sie war sinnvoll strukturiert; Gruppenarbeit geht in Ordnung, das Ergebnis war erreicht. Zwei kritische Anmerkungen: die Stunde war für Schüler nicht problemhaft durchschaubar, und zweitens war die Aktivität der Schüler zu gering, d.h. Lehrerdominanz. Jetzt wollen Sie ja auch noch ne Zensur? (45) an Fingern aufzählend
- R Ja, man fragt nur nicht gerne - (46)
- F Das war im Rahmen wie immer, also Zwei. (47) Ref'. schreibt
- R Dann kann ich ja fürs Examen hoffen. (48)
- F Ja. - Wollen wir hier schließen? (49)
- R Hm. (50) lacht lächelt lacht stehen auf

PHASE 3: Reflexionsgespräch

Das aufgezeichnete Hospitationsgespräch wurde auf der nächsten Fachleitertagung gezeigt. Ich gab vor dem Abspielen der Zuhörergruppe Hinweise über das Gespräch als Rollenspiel, verwies dabei auf die exzeptionelle Art der Unterrichtsstunde, auf Besucher- und Technikeinfluß. Danach wurden die Szenerie des Aufnahmerraumes und der ausgegebene Beobachtungsbogen 3 kommentiert (S. 85 d.A.) und die Aufgaben arbeitsteilig vergeben. Die Gesprächsführung übernahm der im Film beteiligte Fachleiter, der im folgenden wörtlichen Protokollteil mit dem Buchstaben A bezeichnet ist. Die zu diskutierenden Gesichtspunkte liefen nach dem Beobachtungsbogen ab. So begann die Diskussion zum Punkt "Aktivität des Referendars":

- A Was wurde also aufgrund des Beobachtungsbogens von Herrn Winter zum ersten Punkt beobachtet?
- G Ja, also ich hab mit Herrn Z zusammen versucht, die quantitativen Sprechanteile auszuwerten. Ich habe, muß ich sagen, versucht, die Wörter der Referendarin, Herr Z von Herrn A zu zählen. Insgesamt kamen wir auf einen Sprechanteil von etwa 2 : 1 zugunsten der Referendarin.
- A Die Referendarin sollte sich ja auch gerade hier profilieren.
- F Weil sie redegewandt war, wie wir ja hörten. Ist das aber der typische Referendar? Das war doch kein Normalfall!
- K Ich frage noch mal weiter: Ist die Eigenstrukturierung, die Herr Winter vorstellt, denn ein so wichtiges Prinzip? Das ist zwar ganz gut, der Fachleiter muß aber gleichwertig sein, nicht sprachlich unterlegen wie hier.

An dieser Stelle wollen wir das Wortprotokoll unterbrechen, um den Kommentar zu Wort kommen zu lassen. Die beiden Fachleiter, die die quantitativen Sprechanteile gezählt hatten, standen vor einer schwierigen Aufgabe, so daß sich Fehler einschlichen. Die Konservierungstechnik des Gesprächs machte es möglich, diese Gesprächsanteile nachzuzählen. Die genaue Zählung ergab für die Referendarin 310, für den Fachleiter 304 Wörter (die nicht abgetippte Passage wurde mitgezählt), was einem groben

Verhältnis von 1 : 1 entspricht. In der Diskussion wurde gefragt, woher dieser gravierende Fehler stamme. Der Grund war schnell angesprochen: wie die Sprechhandlungsklassifikation nach DIEGRITZ/ROSENBUSCH (1977, S. 88 f.) ergab, sind die Fachleiter hohe, meist höchste Gesprächsanteile gewöhnt; daher verfallen sie bei der Beobachtung relativ höherer Anteile durch einen Lehramtsanwärter in den Fehler zu überschätzen (Tendenz zur Korrelation). Dieser Fehler (S. 69 d.A.), daß die Beobachtung durch den persönlichen Eindruck ein verzerrtes Ergebnis zur Folge hatte, wurde der Zuhörergruppe an diesem Beispiel aufgezeigt. Besprochen wurde auch, daß die quantitative Anteilnahme nichts mit "Unterlegenheit" oder "Gleichgewichtigkeit" zu tun hat, daß in einem Beratungsgespräch, in dem es um Hilfestellung bzw. Reflexionsfähigkeit geht, der Lernerfolg beider Teilnehmer (BAACKE, 1975, S. 361) und nicht die Beherrschung eines Partners im Vordergrund steht. Die positive Wirkung dieser Gesprächssentenz konnte für die Folgezeit der Ausbildung bestätigt werden.

Der zweite Teil, die Förderung der Eigenstrukturierung durch den Auszubildenden, initiierte eine lebhafte Diskussion, die hier indirekt wiedergegeben werden soll. Eine Fachleitergruppe war beeindruckt von der Strukturierungsfähigkeit der Referendarin im Rollenspiel, eine andere ging von der Alltäglichkeit aus, in der das Schweigen des Referendars Wirklichkeit sei. Meine Protokolle über Eröffnungsrituale (II Kap. 2.2.1.) weisen deutlich aus, daß der Gesprächsstart durch den Fachleiter den Referendar in diese Schweigerrolle "verweist". Dieser Einwurf wurde damit entschuldigt, daß Referendaren die Fähigkeit zur Strukturierung fehle. Dem zuzustimmen, war leicht; aber beim Verfolgen des Ziels, beim Unterrichten über Unterricht nachzudenken, müsse der Lehreranwärter deswegen befähigt werden, Schwerpunkte setzen zu können, wobei der Fachleiter vertiefend eingreift. Der Referen-

dar "will und soll seinen eigenen Eindruck über seine Arbeit loswerden, er kann hinlenken auf seine Absichten und damit auch den Gesprächsansatz bestimmen" (CHIOU/STEFFENS, 1978, S. 232). In der Diskussion ergab sich eine falsche Alternative: einerseits das Beratungsgespräch, das an wichtigen Punkten der Stunde ansetzt, andererseits das Gespräch, das sich an den Bedürfnissen des Anfängers festmacht. Eine Beratung führe zu nichts, wenn der Lehramtsanwärter nicht aufnahmebereit ist. Der bekannte Mensch öffne sich nicht für ein anzustrebendes kollegiales Gespräch (HAHN, 1979, S. 125 f. u.a.).

Nach diesem Resümee fielen die weiteren zwei Punkte der drängenden Zeit ein wenig zum Opfer.

Das Erreichen der "Förderung der Zielgerichtetheit" wurde von allen Teilnehmern anerkannt. Man wolle in Zukunft darauf achten, daß unser Beobachtungskanon stärker als gemeinsame Gesprächsgrundlage diene und der Referendar um die Einschätzung seiner Stunde wisse. Bedingung dafür sei aber auch, in der nächsten Ausbildungsperiode zu Beginn das anzustrebende Endverhalten vorzustellen und zu diskutieren.

Die "Verstärkung" sei in unserem Rollenspiel zwar wirksam gewesen (11), sie sei auch ehrlich gemeint und stütze den Gesprächspartner, komme aber in der Schlußbetrachtung (45) nicht zur Geltung. Man war sich einig, das Endritual "gleichrangig" zu gestalten, so daß qualitativ aufgereiht Nach- und Vorteile (Reihenfolge!) den Schlußpunkt setzen.

Jeder Teilnehmer wußte, daß dieses Rollenspiel ein verbessertes und verbesserndes Gespräch wiedergab. Haben wir nach dem ersten Spiel die Schwächen aufgezeigt, soll hier nach dem zweiten an einige unerläßliche Vorteile erinnert werden:

- der Referendar strukturiert das Gespräch (1-3);
- die Reversibilität der Sprache ist unerläßlich (19-23);
- die Bedürfnisse des Referendars müssen berücksichtigt werden (45);

- jeder Partner denkt nicht nur an seine Antwort, sondern macht sie an den Vorargumenten des Vorredners fest (9);
- der Fachleiter verstärkt (11);
- der Fachleiter vertieft die angebotene Gesprächsstrukturierung (15,35; vgl. BROCHER, 1976, S. 159) durch Diskussionsangebote (31);
- das Protokoll der Stundenbeobachtung ist nicht als Menetekel eingesetzt, sondern gibt sich "verstehend" (33);
- der Ausbilder gibt konkrete Alternativvorschläge (39, 44).

Angeregt durch meine anfänglichen Bemerkungen über die Bedeutung der regiehaften Gesprächseinrichtung, wurde zum Schluß der Diskussion die Nonverbalik angesprochen. Man erkannte, daß kollegiale Beratungsgespräche nicht in der Vis-à-vis-Sitzordnung stattfinden sollten und von Ablenkungen (Störungen) freigehalten werden müßten. Dazu gehöre ein ruhiger Raum mit einem Tisch, der keine "Gebiets-übertretungen" (FAST, 1979, S. 23) zulasse. Rückblickend auf dieses Rollenspiel konnte festgehalten werden, daß lediglich Gestik eingesetzt war zur "Unterstützung von Verbalem" (SCHOFFER, in: REINERT/THIELE, 1977, S. 30); hier wurden erwähnt die Präzisierungssignale (33,44) und auch Absichtssignale, die insofern von Bedeutung waren, daß die Sitzhaltung gerade des Fachleiters die Nähe zum Stundenthema "signalisierte" (30-31, 49). Wie bestimmend diese Signale sind, erfuhr die Zuhörergruppe im vorgestellten Haltungsecho (19-20,29-30) ¹⁾.

Ein wesentlicher Teil der Diskussionsgruppe verneinte die positive Wirkung eines bewußten Einsatzes der genannten Nonverbalik, da sie zu individualpsychologisch sei bzw. bewußt eingesetzt an Schauspielerhabitus erinnere. Zusammenfassend soll vermerkt werden: Nonverbalik, die

¹⁾ Eine gute Dokumentation dieses letzten Signals von Desmond MORRIS in der ARD-Sendung "Verräterische Gesten" (NDR), ausgestrahlt am 17. Februar 1980.

nicht ohne Sprache auskommt, wird durch die Situation und Individuallage der Gesprächsteilnehmer bestimmt; nonverbales Verhalten, das ohne Sprache bestehen kann (Mimikgesten, "Notfallsignale" etc.), sollte nur insofern trainiert werden, als es zur Erleichterung, Entlastung und Veranschaulichung einiger Unterrichtselemente dient; hier wurde z.B. auf die Bedeutung von Strukturskizzen hingewiesen, die in den üblichen Beratungsgesprächen bislang keinen Einsatz fanden.

Ein d r i t t e s "Rollenspiel", aufgenommen in der Endphase der Ausbildungszeit, sollte wiederum die besprochenen Elemente berücksichtigen und zu bewältigen haben. Angestrebt wurde eine Aufzeichnung, die in nonverbalen wie auch in verbalen Anteilen ein entspanntes, beratendes, kollegiales Gespräch zeigt, um Ängste der Referendare abzubauen und die Sprachkompetenz zu fördern. Mit diesem Auftrag hat dieses Beratungsgespräch seinen Platz, seine Wirkung auf die neue Ausbildungsphase (damit bekommen die Rollenspiele "Rondoform") wurde deswegen bereits im II Kap. 1.o. analysiert.

2.2.4. Fallanalysen

Dieses Kapitel macht sich im folgenden zur Aufgabe, aus dem Gesamtverlauf des Erfahrungsberichts drei Einzelfälle herauszuschälen, um sie somit einer isolierten Darstellung zu unterwerfen; andererseits sind die persönlichen Einzelerfahrungen des einzelnen ein wichtiger Bestandteil der Gesamtdeskription. Der Einzelfall ist der Probierstein, an dem sich die Darstellung des Allgemeinen in einer species manifestiert oder aber abweicht. BINNEBERG (1979) sieht die große Bedeutung der pädagogischen Kasuistik in der Brückenfunktion, Theorie und Praxis einander näherzubringen.

Es sollen Referendare im Verlaufe ihrer Ausbildungszeit geschildert werden, in denen die institutionellen Stränge der Anpassung durchschlagen und die sich in Abweichungen, Übertreffungen oder in einer originären Mischung zwischen Kritik und eigener pädagogischer Reflexion der Unterrichtspraxis darbieten.

Die Methode der Kasuistik, nach der wir uns hier orientieren wollen, besteht aus folgenden Stücken: "erstens der Fallbeobachtung: der Wahrnehmung und Betrachtung dessen, was der Fall ist; zweitens der Falldarstellung: der Beschreibung von Abläufen und Situationen, von Vorgängen und Begebenheiten, die den Fall ausmachen; drittens der Fallanalyse: der Analyse von Merkmalen und der Formulierung von Zusammenhängen, die sich aus dem Fall ergeben" (BINNEBERG, 1979, S. 397 f.). Wir wollen beim ersten Fall (Referendar A) die grundlegende Darstellung ausführlicher (auch strukturell) darlegen, um in den zwei weiteren Modellen von dieser Redundanz zu profitieren. Wir können so "an dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist" ¹⁾.

REFERENDAR A

Man ist als Einzelbeobachter überfordert, will man alle

¹⁾ HENTIG Hartmut von: Eine Rede auf Heinrich Roth, In: Neue Sammlung, 16. Jg. (1976), S. 195-214

Referendare beobachten, um sie für die kasuistische Auswertung einsetzen zu können. Der Beobachter muß demnach seine Probanden bereits zu Beginn des laufenden Ausbildungsganges auswählen. Das Risiko geht er aber ein, daß sich der eine oder andere longitudinal beobachtete Auszubildende keiner fruchtbaren Fallanalyse stellt, weil er nicht den "interessanten Stoff" liefert. Die Auswahl muß demnach die Kriterien zur Selektionsbasis aus den vorhandenen empirischen Untersuchungen ziehen, um möglichst effektiv sein zu können.

1. Fallbeobachtung

Dieser Lehreranwärter A ist ausgewählt und beobachtet worden aufgrund der empirischen Untersuchungsergebnisse bei MERZ (1979). Die demographischen Variablen (ebda. S. 300) waren aus Personalangaben und dem Fragebogen (III Kap. 2.1.) zu entnehmen. Dieser Referendar erfüllte viele Bedingungen einer zukünftigen Berufszufriedenheit und eines hohen Anpassungswillens: der "Typ" ist von MERZ (ebda., S. 302) vorgestellt. Andererseits war er mit 32 Jahren beim Eintritt in das Referendariat der "Senior" aller Auszubildenden, der nach einigen Berufs Jahren in der Baubranche (Betonbauer, Maurer) zum Akademiker "avanciert" war. Dieser Umstand ließ auf einen eigenständigen Berufswillen und nicht auf devote Anpassung hinweisen, zumal Ausbilder und Auszubildender (fast) gleichaltrig waren. Die zu erwartenden Spannungen blieben nicht aus und sollen hier dargestellt werden. Insgesamt hatte Referendar A eher die meisten Eigenschaften einer Berufszufriedenheit: Er besaß Erfahrungen im Beruf, wenn auch in einem anderen, der ihm die Rückkehrsicherheit bot. Sein Idealismus für Reformen nahm sich bescheiden aus; dafür anders der zur Fröhlichkeit. Seine Frau und er waren katholisch, und er in keinem Berufsverband organisiert (vgl. dazu MERZ, 1979, S. 302). Seine naturwissenschaftlichen Fächer ließen keine Anpassungsprobleme vermuten und keine progressiven "Vorstellungen über schulrelevante

Normen" (REISS, 1975, S. 303).

Die Beobachtung des jungen Kollegen A war durch den Umstand reizvoll geworden, daß er den Lehrerberuf als "Zweitberufswunsch" hatte und sich durch Nachbelegen von Abitur und Staatsexamen Achtung und Bewunderung verschafft hat. Wieweit wird sich der Besitz des Geleisteten im Umgang mit den Fachleitern niederschlagen?

2. Falldarstellung

Der Lebenslauf von A ist somit schnell zusammengestellt: Als Sohn eines Schneiders (Mutter war Hausfrau, beide mit Volksschulabschluß) hatte er nach dreijähriger Maurerlehre das Abitur nachgemacht und kam nach bestandenen Staatsexamen in Mathematik und Physik ins Referendariat, da schon 32 Jahre alt. Nicht äußerliche Komponenten machen diesen Fall typisch, sondern die innere Lage des Menschen, die durch eine große Sensibilität gestärkt wird. Diese wird bei ihm verunsichernd wirken, weil die Angst vor einem Versagen größer ist als bei anderen, weil letztlich der Ruf zu einer gesellschaftlich höheren Schicht ein Lockruf der akademischen Sirenen gewesen sein könnte. Diese Frage tat sich zumindest auf, als die Besprechung der dritten Unterrichtsstunde vorbei war. Hier einige wörtliche Protokollauszüge:

- ...
- F Beim Medieneinsatz gelang die Umsetzung nicht. "Gilt das auch heute noch?" haben Sie gefragt.
- R Ja, sicherlich -
- F Ich sehe zwischen Erarbeitung und Einstieg einen Bruch. Würden Sie das akzeptieren?
- R Ich hatte mir gedacht, Informationsvermittlung allein reichte nicht und -
- F Meinen Sie, daß das heutige Verfahren Ergebnisse gebracht hat?
- R Im großen Konzept schon, weil -
- F Der Einstieg war doch gar nicht funktional genug, dieser Einwand ist noch nicht geklärt.
- R Daß der Vorspann schlecht sein soll, sehe ich nicht ein.
- F Das Dia war ja ganz gut, aber die folgende Problemstellung nicht.
- R Jetzt drehen wir uns im Kreis (lacht verlegen).

- F Ich dachte, wir wären uns schon einig.
R Das waren wir nicht! Was hätte ich machen sollen?
F Ich sagte schon: empirisches Material einbringen ...
R Da muß man vorsichtig sein.
F Das war nicht problemorientiert (ärgerlich), das können Sie mir nicht verkaufen!
R Man kommt um Wissensvermittlung nicht herum!
F Okey.
R Wir wollen später dann -
F Wenn Sie z.B. den Kreis besprechen, erst aber die Hyperbel, dann kommen Sie nie zu Rande. Das geht nicht!
R Die Schüler können alles nachlesen.
F Der Bruch, der Sprung ist aber da! Da waren wir uns doch schon einig!
R (Pause) Gut, lassen wir das. (Pause) ...
F Im Tafelbild paßte die Überschrift nicht, sie war zu umfangreich.
R So wurde es den Schülern ausführlicher, genauer -
F Das war nicht kristallin genug, also mehr substantivisch, es fehlte die Verlaufsstruktur.
R Ah - so - ja?
F Mehr Parallelförmulierungen einsetzen!
R Das seh ich nicht als so unheimlich wichtig an.
F Sie vermitteln Wissen nur additiv! Kein Problem wird angesprochen.
R Den Vergleich sehen die Schüler doch! Steht doch dick drüber! (heftig werdend)
F Sie haben nicht verglichen, nur Wissen angehäuft.
R Ich geh wieder auf'n Bau, da zählt Wissen wenigstens noch was! (packt seine Tasche und geht zornig ab)

Ich hatte mit beiden Beteiligten ein Gespräch, das ich während des Verlaufs mitgeschrieben hatte. Mit dem Fachleiter besprach ich die falsche Strategie der Beratung, besonders wenn es sich um eine Stunde handelt, die nach Ansicht des Ausbilders mißlungen war. Es ist falsch, stückweise die Unterrichtselemente zu kritisieren; damit wird der Referendar in eine Aporie getrieben, so daß sich im Laufe des Gesprächs seine Aufmerksamkeit gegen den Fachleiter sperren muß. Wir kamen darüber ein, daß bei mißlungenen Unterrichtsstunden das Resultat vorab gesagt werden soll, um dann aufbauend und beratend (also unterrichtsvorbereitend) eine Alternative aufzuzeigen.

Ganz deutlich ist den Gesprächsausgängen anzumerken, daß zwei didaktische Konzepte aufeinanderstoßen, die von den Personen her bestimmt sind.

Die Unterredung mit dem Referendar A war ebenfalls

typisch, nicht unfruchtbar. Er fühlte sich "eingeengt" und "gegängelt", in seinen Freiräumen bevormundet. Das waren Erweckungen aus alter Berufszeit. Wir kamen hier überein, daß das nächste Beratungsgespräch seitens des Auszubildenden strukturiert werden soll. Der Einwurf der Unterordnung sei auszugleichen durch inhaltliche, fachliche Kompetenz. Damit sollten vor allem Mißverständnisse ausgeschaltet werden, die im letzten Gespräch durch zwei verschiedene "Sprachen" auftraten. Diese Verstehensschwierigkeiten verstellten die Sicht auf die Meta-Ebene, die vom Referendar oftmals nur emotional betreten wurde.

Im Zwischengutachten dieses Fachleiters wurde die Kompetenz von A als niedrig angesehen, der der "Fremdkritik gegenüber unaufgeschlossen war", hieß es da. Enttäuscht und gleichermaßen bestätigt in seinen Vorurteilen fühlte sich Referendar A in den Gutachtensätzen, die ihm eine "sehr schwerfällige Fragetechnik", eine "umständliche Redeweise" und eine "fehlende Kommunikationskompetenz gegenüber den Schülern" bescheinigten.

Wenn wir uns auf diese thematischen Hinweise, die den Fall prägten und bestimmten, beschränken, dann wurde die Zeit bis zum Examen, das letztlich knapp bestanden wurde, in vordergründiger Stillhalte-Harmonie verbracht.

3. Fallanalyse

Der Fall beurteilt sich von der Interaktion her, sowohl innerlich als auch äußerlich. Der Erstberuf des Referendaren A, der der Unterschicht unserer Gesellschaft angehört, hat seinen "Makel" in Form der Sprachkompetenz zurückgelassen. Der Referendar sah sich mit einem Konzept konfrontiert, das an hohem Sprachcode orientiert ist. Die Universitätszeit hatte keinen Ausgleich schaffen können, da das Aneignen des fachlichen Wissens wenig auf kommunikativem Wege geschieht. Im Unterricht wird die Sprache zum notwendigen Medium für gelungene Lernprozesse. Die mitgebrachte Sensibilität für schichtenspezifische Sprachcodes reaktivierte sich nach frühen Beratungsgesprächen

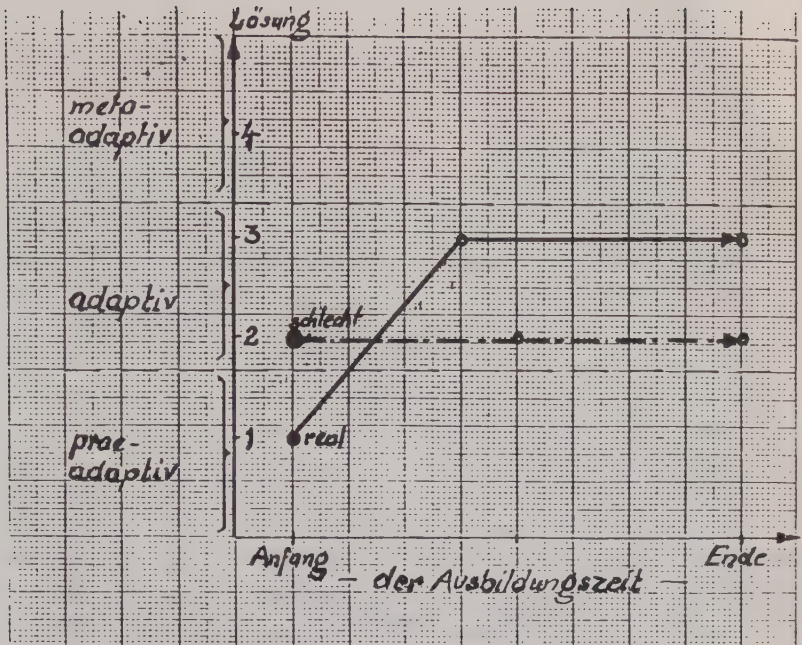
und brachte die Angstbelastung mit sich, die sich vor allem bei der Zensurenvergabe zeigt (TUZINSKI, 1979, S.29). Damit einher ging die Erfahrung der "notwendigen Unterordnung" unter das Ausbildungssystem; jede Eingriffnahme hier, so zeigte das Gespräch mit A, wurde als "Mäntelchen" bezeichnet, Herrschaftssymbole zu verstecken.

Daneben wirken häuslich-familiäre Bindungen und Pflichten bremsend auf progressives Verhalten, weil zur unterrichtlichen Arbeitsbelastung (FRECH/REICHWEIN, 1977, S.135) die private (Wohnung, Familie etc.) hinzukommt. Das "hohe" Alter des Referendars (ebda., S. 29) ließ die Bereitschaft, in die Rolle des "abhängig Lernenden" zu schlüpfen, nicht widerspruchsflos erscheinen. Die nahezu permanente Prüfungsbelastung kann von älteren Referendaren nicht so gut "ertragen" werden wie von jüngeren (vgl. II Kap. 4.2. d.A.).

Greifen wir zum Schluß dieser Analyse auf die Auswertung des Fragebogens vor (III Kap. 3.o.), die wir in Anbindung an KOHLBERG (1977) verfolgen. Der Lehreramwärter A zeigte in der Anfangszeit der Ausbildung die Bereitschaft oder Vorstellung, auf interpersonellem Weg jegliche Ausbildungsschwierigkeiten regeln zu können. Jede Möglichkeit, auf bürokratischem oder willfährigem Modus bei der Klärung zu bestehen, wurde als schlecht bezeichnet. Die mutmaßliche Gleichrangigkeit, die im Alter nahezu bestand, wurde auf der Beziehungsebene schon früh durch die Hospitationsgespräche zerstört.

Dem Anpassungsdruck nachzugeben, schien wesentlich günstiger zu sein, als idealistisch seine unterrichtlichen Vorstellungen durchzusetzen.

Wir bilden hier das Profil der Adaption für den Referendar A ab, das allerdings nur nach der Lektüre des Kapitels 2.2. im Teil III (Rekonstruktion) verstanden und gedeutet werden kann. Aber auch die Fallanalysen sind Exempel der Adaptionsmodelle, die fernab dieses institutionellen Anpassungsstrangs existieren.



(Schema: Adaptionsmodell des Referendars A)

Im Vergleich zu den Anpassungsmodellen des gesamten Referendariats (III Kap. 3.o.) zeigen sich beim Kollegen A parallele Erscheinungen. Hier wird der institutionelle Anpassungsstrang variiert durch das steiler ansteigende, schon früh in der Ausbildungszeit (3. Besuch, Zwischengutachten) einsetzende Anpassungs"verfahren". Ein "Aufsteigen" in die meta-adaptive Ebene mußte aufgrund der Individuallage des Referendaren ausbleiben, weil auf sie keinerlei Rücksicht genommen worden ist.

REFERENDAR B

Es wird behauptet, daß die Rolle der Referendarin als direkte Verlängerung der Familienrolle der Frau gilt (ZINNECKER, 1970, S. 26).

1. Fallbeobachtung

Über den Sinn und Unsinn von Prüfungen ist viel geschrieben und geredet worden. Die Warnungen vor dem Prüfungssystem erreichen existenzpsychologische Dimensionen. "Alle Prüfungen haben die Tendenz, zu Ausleseinstrumenten zu werden und wirken darum in einer hierarchisch geordneten oder geschichteten Gesellschaft ... stets auch existenzbedrohend" (von HENTIG, 1974, S. 207). Aber welchem Druck sind Lehreranwärter ausgesetzt, die nach dem Nichtbestehen des Zweiten Staatsexamens den zweiten Anlauf wagen wollen?

Diese Frage hat mich bewogen, diese Referendarin B, die nach dem durchgefallenen Examen die Wiederholungsprüfung in unserem Seminar machen mußte, für ein Ausbildungsjahr ¹⁾ zu beobachten. Wir reagiert die Referendarin B, die kaum häusliche Belastungen und eineinhalbjährige Unterrichtserfahrung mehr als andere hat, auf die neuen Ausbildungsanforderungen?

2. Falldarstellung

Die Referendarin, in Westfalen geboren, bekam mit 19 Jahren ihr Abiturzeugnis, studierte Englisch und Französisch an einer nordrhein-westfälischen Universität, wo sie dann, 26-jährig, einem Bezirksseminar zugewiesen wurde. Nach der Ausbildungszeit versagte sie im "mündlichen Bereich" des Examens (ihre Auskunft) und wurde zur Wiederholungsprüfung unserem Seminar, inzwischen zwei Jahre älter, eingegliedert.

¹⁾ Die Entscheidung fiel nach der da gültigen Ausbildungs- und Prüfungsordnung, APO vom Januar 1976, § 23.

Nachdem sie dem neuen Kreis der Konreferendare (alle wußten natürlich den Grund dieses Neuzugangs), den zuständigen Ausbildern vorgestellt war, sich vertraut gemacht hatte mit veränderten örtlichen Verhältnissen, spielte das Schicksal ihr einen Streich dergestalt, daß sie einer Ausbildungsschule zugewiesen werden mußte (vgl. Platzbelegung!), an der jetzt einer ihrer ehemaliger Referendarskollegen als etablierter Fachlehrer tätig war. Trotz mehrfacher Intervention, sie an eine andere Schule zu versetzen, gelang es uns nicht, aus "organisatorischen und ausbildungsspezifischen Gründen" sie an eine andere Ausbildungsschule zu bringen.

Die Ausbilder ließen sie in den laufenden Prozeß eingliedern, da sie ja angeblich Anfangsschwierigkeiten im ersten Seminar zu überwinden gelernt habe. Die beiden Fachleiter wollten in Gesprächen allzu gern herausfinden, warum sie denn durchgefallen sei, oder zumindest, wenn der wunde Punkt nicht sichtbar wurde, die Narbe noch zu entdecken. Aber die Referendarin B zeigte verständnisloses Nichtwissen, und die erste Ausbildungsstätte war weit entfernt.

So konnten die ersten Hospitationsbesuche in alter Routine ablaufen. Hierzu einen typischen Auszug, der einen Eindruck vermitteln kann:

F Sehn wir uns das Anspruchsniveau an.

R Ich weiß, was Sie wollen! Das Tafelbild - ja?

F Wieso?

R Ich hab mich auch vorher gefragt, ob das Niveau hoch genug war.

F Sollte nichts an die Tafel?

R Hm?

F Würden Sie etwas weglassen?

R Ja - man könnte einiges mündlich geben.

F Aha, die höhere Abstraktionsebene! Gut!

R Ja, genau.

F Der eine Schüler in der Ecke zeigte ja, daß ihm alles unter Niveau war.

R Ja, richtig.

F War der Text nicht auch zu flach für eine Oberstufe?

R Ja.

F Die Klasse kann ja mehr, als sie gezeigt hat.

- R Ja, das stimmt.
F Sehen Sie mal in Ihren Entwurf. Besonders die Phaseneinteilung. Warum konnte der Plan nicht wirklich eingehalten werden?
R Vielleicht - zuviel Stilmittel?
F Nein.
R Die Erörterungsphase?
F Schon besser. Wie würden Sie die Phasen neu ordnen?
R (stellt das Schema um)
F Richtig. Der Text war für ne Klasse 13 nicht angemessen.
R Ich wollte auch erst ein Gedicht nehmen, fand aber keins.
F Dieser Text war jedenfalls nicht so gut.
R Hab ich mir gleich gedacht ...
F Noch ein paar Punkte. (blättert) Wenn der Lehrer die Klasse betritt, muß er erst die Tafel aufschlagen.
R Ach ja, hab ich vergessen.
F Dann die Hausaufgabe: Wie würden Sie sie kritisch kommentieren?
R Zu reproduktiv?
F Ja. Auch die Formulierung ist nicht sauber, klar?
R Ja, natürlich! ...

Auch im anderen Fach lief es nicht anders. Das Verhalten der Referendarin B war darauf ausgerichtet, keinerlei Widerspruch zu erfahren. Im Gutachten wurde ihr diese Haltung als devot und zu rezeptiv angekreidet.

Entscheidend wurde der Tag, an dem der Referendarin der Examenstag mitgeteilt wurde. Bislang zeigte sie emotional die "Zahnarztphobie", daß man mal irgendwann hinhinmüsse, aber heute noch nicht, aber die Bekanntgabe des Examenstermins remobilisierte ihre Furcht aus dem ersten Ausbildungszeitraum. Sie isolierte sich von der Gruppe, allzu oft mußte ihr Bruder sie mit dem Auto zur Schule fahren, eine ganze Unterrichtsstunde (so der Fachlehrer) hielt sie körperlich und geistig nicht durch.

Wir hatten in der Zeit vor dem Examen eine Unterredung mit dem Ziel, ihre existenzgefährdenden Ängste abzubauen. Unser Treffen war in ruhiger, gemüthlicher Atmosphäre. Das Gespräch wollte bei B nicht einsetzen, zuviele Hemmungen vor der ungewohnten Situation waren aufgebaut. Unser nicht-direktives Beratungsgespräch (vgl. MUCCHIELLI o.J.) soll in wesentlichen Zügen hier erscheinen, da es für die Fallanalyse bedeutend werden wird:

Ob sie Angst vor dieser Wiederholungsprüfung habe, fragte ich sie.

Ja, gab sie zu, sie sehe die Gründe in der allerletzten Chance, diesen Beruf zu ergreifen, und dieser eben genannte Gedanke belaste sie erheblich.

Woran das Versagen beim ersten Male gelegen habe, wollte ich von ihr wissen.

Das wisse sie eigentlich nicht; das habe man ihr damals auch nicht begründet. Wahrscheinlich, so glaubte sie entnommen zu haben, sei die didaktische Oberstufenarbeit nicht hinreichend gewesen.

Ich sagte ihr offen, daß der Unterricht in anderen Sekundarstufen in allerletzter Zeit ebenfalls gelitten habe.

Das gab sie selbst zu. Deswegen habe sie auch Angst vor dem Examen. Wer durchfalle, müsse wohl eine schlechte Lehrerin sein, daran glaube sie jetzt auch.

Ob sie sich nun in ihrer Persönlichkeit mißverstanden fühle, wollte ich fragen, man könne doch dazulernen.

Vorurteile hätten auch ihre Fachleiter, meinte sie, wenn sie sich auch noch so anstrengen könne; für sie bliebe nur ein "Ausreichend" über, denn der erste Makel bleibe. Aber damit sei sie ja schon zufrieden.

Ob diese Ausbildung auf ihre Situation, offen beantwortet, besser eingegangen sei, wollte ich wissen.

Ja, gab sie zu, die Fachleiter gingen wohl mehr auf sie ein; sie selbst habe aber auch gelernt, sich besser zu verhalten.

Was "besser" heiße, fragte ich sie.

Das sei angepaßter, meinte sie offen, sie mache nicht mehr den Mund auf, sie dürfe ja dieses Examen deswegen nicht noch einmal aufs Spiel setzen.

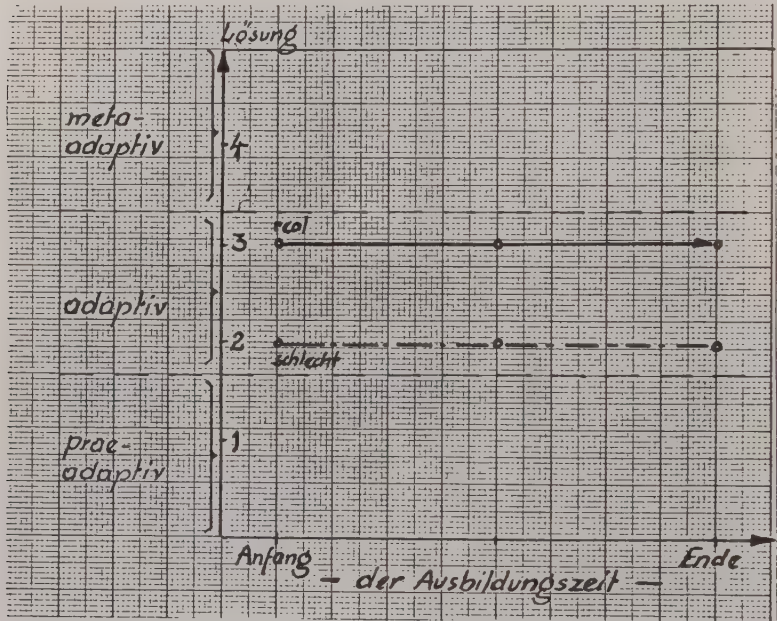
Das waren Worte einer angepaßten Referendarin, die es vermeiden mußte, durch Widerreden ihre Existenz zu gefährden. Das Examen wurde dann doch bestanden.

3. Fallanalyse

Aus der Falldarstellung wird einiges klar, was diese Referendarin zu dieser Art der Anpassung trieb. Das ist zuerst die abrupte Veränderung der Örtlichkeit zu erwähnen, die mit neuen Konreferendaren, Ausbildern und Kollegen, mit neuem Seminar und neuer Ausbildungsschule eine neue Umgebung schafft. Sie durfte nicht einfach in den Ausbildungsprozeß integriert werden, was nicht gelingen konnte. Ihr mußte etwa eine begleitende Kollegin zur Seite gestellt werden, um den Start zu erleichtern.

Ihre hauptsächliche Fachangst, aus der die Anpassung fließt, hat ihren Ursprung in dem Nichtwissen um den Anforderungskatalog (sie kam in den Prozeß hinein ohne Diskussionsmitwirkungsmöglichkeit), so daß an dieser Stelle

noch einmal die Bedeutung solcher Bekanntgabe herausgehoben werden kann (vgl. II Kap. 2.1.). Ferner mußte das Zusammentreffen mit einem ehemaligen Konreferendaren, der dieselben Fächer als Fachlehrer vertrat, alte Examensängste, gemischt mit Neid und Unterlegenheitsgefühlen, reaktivieren.



(Schema: Adaptionsprofil der Referendarin B)

Aus dem Profil läßt sich ablesen, abweichend vom gesamten Strang des Referendariats, daß die Einschätzung der "Fallgeschichte" über die gesamte Ausbildungszeit konstant bleibt, so daß sich im Bild zwei Parallelen ergeben. Aus der Unterredung mit ihr ist abzulesen, daß vor unserer Seminarzeit Kämpfe auf der Beziehungsebene stattgefunden haben (könnten). Der Mißerfolg hat sie belehrt, "richtiges" Verhalten zu zeigen. Unsere Eingaben zur Verbesserung der pädagogischen Kompetenz auf der Beratungsebene konnten nicht fruchtbar sein, weil die Referendarin dieses Ziel nicht mittragen wollte.

Wichtig wäre zu erfahren, obwohl über unsere Arbeit hinausgehend, inwieweit sich ihre Lehrerpersönlichkeit entwickelt hat, die sie im Berufsleben fernab einer Bevormundung durch Prüfungskommissionen zeigen kann. Einige Wochen nach ihrer Einstellung schrieb sie mir, daß sie sich um einen Angestelltenvertrag bemüht habe, der zulasse, daß sie nur bis zu 18 Wochenstunden Unterricht geben könne. Sie fühlte sich dem vollen Unterricht nicht gewachsen, was sicherlich nicht an ihrer Persönlichkeit (vgl. HÄNSEL, 1976, S. 138 ff.) gelegen hat. Sie suchte eine "pädagogische Provinz" beim Abendgymnasium, die sie dann auch fand.

Letztlich zeigt sich an diesem Beispiel ein Einsetzen des Lehrerverhaltens- und Kommunikationstrainings als möglich, was ihr noch Rückenwind in der kommunikativen Kompetenz (II Kap. 5.6.) gegeben hätte.

REFERENDAR C

Er war freundlich und dynamisch, rege und innovativ, er fiel unter die "normalen" Daten der empirischen Untersuchungen (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 28 ff.), keine inneren oder äußeren Erfahrungen hatten ihn aus dem Gleis geworfen: er fiel auf durch seine Normalität. Doch es sollte alles ganz anders kommen!

1. Fallbeobachtung

Das, was diesen Fall ausmacht, geschieht auf der Beziehungsebene mit einem Ausbilder. Kein anderer Lehreranwärter als er fühlte sich in einem Dreieck so hin- und hergeschoben, daß er von einer pädagogischen Ansicht in die nächste taumelte. Die Spitze dieses Dreiecks bildete er mit seiner Forderung nach sozial-integrativem Unterricht. Die Verfolgung sozio-emotionaler Gefühle war oberstes Gebot, alle Kognitionen sollten beiläufig abfallen. In der einen Ecke dieses Dreiecks war sein Ausbilder, dem dieses Lehrerverhalten zu unmethodisch war; aus der anderen Ecke kamen die Forderungen nach Sachwissensvermitt-

lung, vertreten durch die Lehrerfachkonferenz seiner Ausbildungsschule, die fest in der Hand einer Handvoll älterer Kollegen war. Das Dilemma für C lag nach seinen eigenen Worten darin, daß man ihn nicht unterstützte und entfalten ließ in der Art, wie er unterrichtet (vgl. dazu WÜNSCHE, 1976, S. 365), sondern daß man ihm einen Unterrichtsstil aufoktroizieren wollte.

Damit waren sich zwei Personen, die aufgrund der seminarlichen Arbeit zusammengehören, in der Einschätzung der Gegenstände uneins. Das könnte zu anregender, andauernder Kommunikation führen (BAACKE, 1975, S. 122), wenn nicht die Beziehung einer pädagogischen Abhängigkeit bestünde.

2. Falldarstellung

Die Eltern, beide Universitätsabsolventen, ließen unseren Referendar C nach dem Abitur Germanistik und Geschichte studieren. Da er ohne Wehrdienstzeit zum Seminar kam, war er mit 26 Jahren relativ jung. Während der Ausbildungszeit heiratete er eine Studentin, wohnte hier am Ort in einer eigenen Wohnung, wo beide nach knapp einem Jahr ihr erstes Kind betreuen mußten.

Die ersten Hospitationsgespräche präludierten den späten Ärger. An einer Stunde zur Gedichtinterpretation kamen die ersten Mißstimmungen stark auf, weil sich anscheinend zwischen inhaltlicher und formaler Interpretation, zwischen liberaler und normierter Deutung kein einheitlicher Weg finden ließ. Bei einer ersten Unterredung solidarisierten sich Fachlehrer und -leiter, so daß sich der Referendar C alleingelassen vorkam. Das hilflose Artikulieren seines Problems im Fachseminar stellte ihn in die Außenseiterposition.

Vor dem Zwischengutachten biete ich C, der zu mir kam, weil er zensurale Sanktionen befürchtet, eine Vermittlung an, die er aber ablehnt, weil er erneut Solidarisierung vorausahnt. Ein von mir initiiertes Gespräch zwischen C und dem Fachleiter kommt aus "Termingründen" bis zum

Gutachten nicht zustande. Mein Angebot, bei den Unterrichtsbesprechungen dabei zu sein, lehnt der Fachleiter ab mit dem Argument, er möchte lieber erst allein C beraten. Das unmittelbar bevorstehende Zwischengutachten bescheinigt ihm eine "zu abstrakte und abwegige Themenbehandlung", ein "fehlendes Erarbeiten zugunsten einer Ergebnissuggestion gegenüber den Schülern" und "eine meist uneinsichtige Art bei Nachbesprechungen". Allerdings wird er als kritisch bezeichnet und die Hoffnung geäußert, daß "Verhaltensänderungen" gelingen könnten, wenn "der Referendar einsichtig den ihm gemäßen Erziehungsformen" gegenüber sei. Ein angestrebtes Gegengutachten wußte im Gespräch der Ausbildungsgruppenleiter abzubiegen.

Tage später überrascht uns ein Attest, daß C wegen "neurovegetativer Herz-Kreislaufstörungen" in ärztlicher Behandlung sei. Eine "dringendst empfohlene Kur" tritt C in einem Bad in Bayern an.

Der Streit mit dem Fachleiter, der Umzug in die neue Umgebung und die Schwangerschaftszeit seiner Frau haben insgesamt zu diesem Zusammenbruch geführt. Im Gespräch nach seiner Genesung sieht er weiter seine Lehrerpersönlichkeit darin, die Schüleraktivitäten zu fördern, wolle sich aber bemühen, den Fachleitervorwurf der sachlichen Unterforderung zu entkräften.

Bei jedem Hospitationsgespräch war C bemüht, die Ausbilderposition zu erfragen, was ihm oftmals als "bewußtes Dummstellen" angelastet wurde. Die gebrochene Beziehung zeigte sich in der nicht bewältigten Dualität zwischen Gleichrangigkeit der Beziehung und pädagogischer Abhängigkeit (vgl. HEINEN u.a., 1979, S. 68).

Die Frage nach einem Fremdprüfer brauchte C sich bei der Korrektur der schriftlichen Hausarbeit nicht zu beantworten, weil er sie umgehen konnte, indem er diese Arbeit dem Hauptseminar einreichte. Das Thema sog seine Reflexionen über symmetrische Kommunikation ein: "Ein-

übung der Kommunikationskompetenz in einer Klasse 10".

Im Vorwort gibt er die "Unterrichtserfahrungen" an, die ihn "zu diesem Thema geführt haben":

- das allgemein "restringierte Äußern der Schüler im Deutschunterricht",
- die "Beratungsgespräche als Gegenbeispiele einer symmetrischen Kommunikation",
- der Versuch einer "symmetrischen Kommunikation in der Schule", und
- Versuch der "Erweiterung der Sozialisation als Einpassung in die Gesellschaft um die Individuation" (vgl. BAACKE, 1975, S. 303), Selbstbestimmung auch notfalls gegen die Gesellschaft.

Die dargestellte Unterrichtsreihe, die Diskussionskompetenz der Schüler zu erweitern an schülergewählten Unterrichtsthemen, wurde mit einer Mitreferendarin im team-teaching durchgeführt, um den Inhalts- und Beziehungsaspekt besser beobachten zu können. "Diese Arbeit soll für mich selbst und alle späteren Beteiligten, soweit sie sie lesen, von der Aufgabenstellung her in neuen Unterricht rückkoppelbar sein" (S. 29 seiner Arbeit).

Die Arbeit wurde zur inneren Rechtfertigung seiner eigenen Ausbildungssituation! Wie prägte sich sein festes Lehrerbild in der Ausbildung? Welche Reflexionsfähigkeiten (II Kap. 3.3.) sprach man ihm zu?

Während das Endgutachten für Deutsch darüber schweigt, meint sein zweiter Fachleiter im Gutachten:

"Er bestätigte seinen ausgeprägten Willen. Sehr häufig erkannte er - oft intuitiv, aber zutreffend - Stärken und Schwächen seines Unterrichts, zeigte sich aber in der Lage, mögliche Ursachen zu analysieren und begründete Alternativen zu entwickeln. Daher liefen die Beratungsgespräche immer besonders funktional. Er zeigte stets die Bereitschaft, Anregungen aufzunehmen und die Ergebnisse der Besprechungen praktisch zu erproben."

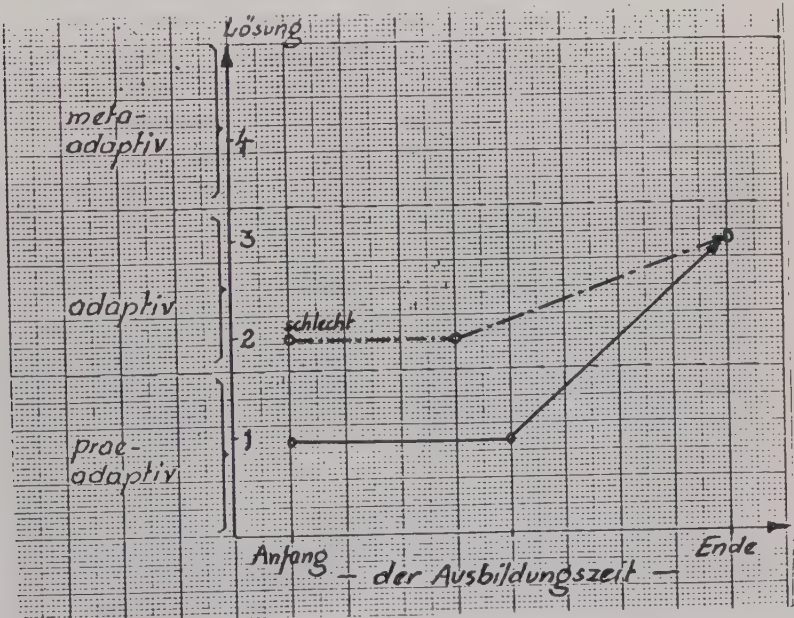
Auf der einen Seite Schweigen, auf der anderen Analyse; hier Mißachtung, dort ein hohes Lob!

3. Fallanalyse

Wir müssen versuchen, diesen Sonderfall vor dem Hintergrund des Allgemeinen zu betrachten, damit zwischen "Behauptungsgewicht des Allgemeinen in der Analyse und seinem Erscheinungsbild im Einzelgewicht ein reflektives Gleichgewicht" (BINNEBERG, 1979, S. 400; Hervorhebung von mir) zustandekommt.

Der Referendar C sah sich den häuslich-privaten und bürokratischen Verpflichtungen nicht gewachsen. Sein bereits festgefügtes Lehrerbild, das er ins Seminar mitbrachte, konnte er nicht verwirklichen. Es war aber so festgesetzt, daß der erfahrene seminarliche Widerstand es nicht umstoßen oder überzeugend verändern konnte. Er sah sich in der Hausarbeit noch in der Lage, Seitenhiebe auf die Interaktion der Ausbildung auszuteilen. Eigene Schulzeit und Universitätsstudium wirkten nach seinen eigenen Ausführungen zu stark sozialisierend.

Greifen wir zum letzten Mal voraus auf das KOHLBERG-Modell, das für C folgendes Profil entwirft:



(Schema: Adaptionsprofil des Referendaren C)

Das Bild zeigt, daß die Anfangsbeurteilung durchaus dem Allgemeinen des gesamten Referendariats entspricht. Ab dem ersten Drittel der Zeit laufen die für möglich und auch schlecht gehaltene Lösung auf einen Zielpunkt hinaus, was bedeutet, daß die schlechteste Lösung nur verwirklicht werden kann bzw. die reale Möglichkeit die schlechteste Lösung ist. Was unser Bild nicht zeigen kann, aber das Material der Falldarstellung belegt, ist, daß das Anpassen an die Vorstellungen des Fachleiters nur äußerlich vor sich geht, während die eigene Position beibehalten wird, auch gegen die Ausbilderposition (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 63). Diese Reaktion trat hier auf, weil die Unterrichtsbesuche des Fachleiters als "nutzlos für die Lösung eigener Unterrichtsprobleme angesehen" (ebda., S. 63) wurde. Somit paßt unser Referendar in das vorgestellte dritte "Reaktionsmuster", doch die Begründung ist eine andere. Es sind nicht die Unklarheit der Beurteilungskriterien oder die wenig ausführliche Nachbesprechung der Besuche (ebda., S. 64), sondern das Nichtakzeptieren und Umkehren-Wollen einer autonomen Lehrervorstellung.

C hatte sich über mich an einer Privatschule beworben, diese Bewerbung aber zurückgezogen, als die Vorstellung bei der Schulleiterin ihm die "Enge des Privatcurriculums" kundtat. Ein paar Wochen vor der Tipparbeit dieser Arbeit bekam ich Post von ihm. Er teilte mir mit, daß er die "Schulbank einer Heilpraktikerausbildung" drücke!

Wir haben drei Fälle vorgestellt, die sich vor dem Hintergrund des Allgemeinen abheben. Sie sollten zeigen, wie Referendare, je nach Individuallage, den institutionellen Anpassungsstrang widerspiegeln oder durchbrechen. Sie gaben die Nahaufnahme aus der Totalen des dritten Teils dieser Arbeit wieder.

3.0. Die Internalisation

3.1. Veränderte Strategien zur Sozialisierung

Unter "Internalisation" verstehen wir die Verinnerlichung von Normen und Werten. Die auferlegten Wertvorstellungen werden in dieser Prozeßstufe nicht nur als angenommene akzeptiert und realisiert, sondern von außen auferlegte Erwartungen werden habitualisiert, sie werden als letztlich eigene Wünsche und Antriebe erlebt. Ein satirisch anmutendes Beispiel gibt Franz WERFEL in seinem "Abituriententag" ¹⁾, wie gerade die Schule Gepflogenheiten verfestigt. Wer die echte Satire aus diesem Beispiel-feld liebt, der lese die gelungene Charakterisierung einer Lehrerkonferenz, die allein durch die sprechenden Namen des Kollegiums zu einem Kabarett wird, dargestellt von Frank WEDEKIND ²⁾.

Der Weg des Lernens muß angstfrei begangen werden, sein Ziel muß als erreichbares ins Auge gefaßt werden können. Jede Wegkorrektur von außen verhindert Motivation und Erfolg, weil sie durch Herrschaft eingreift.

Wir wollten durch unser Ausbildungskonzept einen Lehrer bilden, der nicht als resignierender, "abgeschliffener" (BOEHM/SCHABLOW, 1977, S. 305) Lehrer in die Schulen kommt, sondern mit Eigenverantwortung, kritischem Reflexionsvermögen und Innovationsbereitschaft seinen Beruf beginnt. Darum haben wir zuerst versucht, die Fremdsteuerung möglichst auszuschalten durch drei Initiativen:

1. Wir sind gemeinsame Verpflichtungen eingegangen (BEHRMANN, 1975, S. 132), indem wir durch Hospitationsprinzipien Ausbilder und Auszubildende zu "erziehen" versuchten. Die Analyse der Ratingskalen bescheinigte auch Erfolge (II Kap. 2.2.2.4.).

¹⁾ Franz WERFEL: Der Abituriententag, Fischer Bücherei, Frankf./M. und Hamburg, 1959, S. 14

²⁾ Frank WEDEKIND: Frühlings Erwachen, Goldmann Verlag, München o.J., III. Akt, 1. Szene, S. 52 ff.

2. Dieses konnte nur geschehen auf der Grundlage gemeinsamer Werte, die zu Beginn im gemeinsam diskutierten und eingegebenen Beobachtungskatalog erschienen. Auch die Inhalte der Ausbildung waren abgestimmt worden.
3. Letztlich sollte eine wichtigtuerische Fremdsteuerung durch die Fachleiter (HAHN, 1978 b, S. 33) ausgeschaltet werden durch gemeinsam bindende Entscheidungen, denn gemeinsame Entscheidungen zu diskutieren und zu tragen mindert die Macht von Einzelpersonen. Die Ergebnisse und das veränderte Verhalten in den Interaktionsstrategien konnte besonders in den Rollenspielen nachgewiesen werden.

"Wer Einfluß über die Lehrerbildung gewinnt und wer die Anpassungsprozesse der Junglehrer in Lehrerzweigen steuern kann, der hat wichtige Kontrollmittel des Bildungssystems in der Hand" (FEND, 1980, S. 54). Durch den Akt der Prozeßbeeinflussung sind die Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt, die ein einzelner im Veränderungswunsch der Institution hat. Es ist gelungen, für die Ausbildungsperiode gemeinsame Interessen für alle zu schaffen. Das sollte keine Kumpanei oder "Bündnispolitik" (HEINEN u.a., 1979, S. 116) werden, sondern Offenheit und gemeinsames Lernen. Alle Beteiligten haben sich schnell auf diese gemeinsame Strategie verlegt.

Man mag darüber diskutieren, ob eine symmetrische Kommunikation im Ausbildungsfeld möglich ist; das haben wir schon genügend getan. Ein pädagogisch-praktischer Diskurs ist unser Ziel, so wie er - wenn auch nie idealer - zum Schluß erreicht wurde (II Kap. 2.2.2.4.). Es ist sicher, daß innovatives, berufscollegiales Lehrerhandeln nur erreicht wird durch "kooperatives und solidarisches Handeln" (REICHLEIN/FRECH, 1971, S. 23). Wir haben diese Kooperation vor allem im Interaktionsbereich der Ausbildung anzustreben versucht, da sie die einzige Zeit des Lehrers ist, die der Öffentlichkeit "zugänglich" ist; beim späteren Schließen der Klassenzimmertür ist jedes öffentliche Auge blind.

Der Beobachtungskatalog (S. 104-110 d.A.) hat die Interaktionsfolge geprägt. Ob das Idealbild des Lehrers und eine erfolgreiche Unterrichtsrezeptologie dadurch angesprochen und erreicht wird, ist indiskutabel. Uns kam es nur auf den praktischen Nutzen dieser Unterrichtsfelder an, die durch gemeinsame Diskussion und Anerkennung einen Regelplan entwarfen. Die These, daß man entweder als Lehrer geboren wird oder nicht (KERSCHENSTEINER), soll nicht vertreten werden, weil damit die Lehrerbildung die Gewichte auf das verlagert, "was der Lehrer a priori als Anlage zum Beruf in gewissem Sinne immer schon mitbringt" (DÖRING, 1977, S. 42). Ein Zielplan schafft auch die Motivation zu seiner Erreichbarkeit; die Referendare sollten lernend Ausbildungskriterien erreichen.

Durch die Transparenz der Anforderungen erfüllt die Ausbildung die Aufgaben einer emanzipatorisch-kritischen Pädagogik:

1. "Aufklärung als Erklärung" der vorhandenen Erreichbarkeitsziele;
2. "Aufklärung als Entschleierung, Befreiung von unbegriffenen Abhängigkeiten" und
3. letztlich "Aufklärung als Veränderung des Bewußtseins" (ULICH, 1974, S. 65).

Damit wird das Unterrichten nicht zum geheimnisvollen Geschenk (innatus), sondern zur erreichbaren Fertigkeit und dauernden Fähigkeit (habitus), die aus unseren Interaktionsanalysen abgelesen werden kann. Die verstärkte Kooperationsbereitschaft mit Konreferendaren und Fachlehrern (Ratingskala S. 187 d.A.) spricht für die Chance des gemeinsamen Lernens.

3.2. Contentanalyse der Gutachten

Es treffen sich nach den Zwischengutachten ¹⁾ zwei Referendare:

"Welcher Unterschied besteht zwischen einem Fachleiter und einem Terroristen?"

"?"

"Ein Terrorist hat Sympathisanten ..."

Der Anpassungsdruck seitens der Ausbildung durch Zensurierung wird zu dieser Ausbildungszeit besonders groß, weil die konkrete Zuschreibung der Leistungen nun "schwarz auf weiß" feststeht.

Wir wollen uns an dieser Stelle zum ersten Male dem schriftlichen Teil der Kommunikation zuwenden und wählen dafür die Contentanalyse der Gutachten. Dieses Verfahren eignet sich besonders gut, weil die "Analyse des sprachlichen Gehalts mitmenschlicher Kommunikation Hauptgegenstand dieses Verfahrensansatzes ist" (HELLER/ROSEMAN, 1974, S. 44). Als Methode hat es den sicheren Vorteil der Objektivität (i.S. der Kontrollierbarkeit, Nachprüfbarkeit) und systematischen Quantifizierbarkeit. Will man dieses Verfahren in den Prozeß der Handlungsforschung einbringen, ergibt sich eine Schwierigkeit für die Zielwirkung in e i n e r Ausbildungsperiode. Die begleitenden Erkenntnisse können in dieser Methode nicht in den laufenden Prozeß eingegeben und evaluiert werden. Zwar sind Zwischen- und Endgutachten zeitlich abgesetzt, so daß die Wirkung überprüft werden kann, jedoch sind beide Gutachtenarten in ihrem Sosein verschieden.

- Das Zwischengutachten markiert ein Zwischen-feed-back, das an dem Zeitpunkt des Ausstellens die momentane Leistung des Lehramtsanwärters zensural festhält. Es bewahrt seinen "Durchgangscharakter" einmal in seiner Funktion, da es nicht im Examen aufgerechnet wird, zum zweiten sprachlich, weil es den Aussagegehalt festlegt (Ist-Prädikation) und verbesserungswürdige Aus-

¹⁾ nach der neuerlich geltenden OVP (11.7.1980) "Beurteilungen" (§ 10)

blicke (Modal-Prädikation) eröffnen muß.

- Dem Endgutachten fehlt dieser futurische Blick; es stellt nur das Endverhalten fest, das zensural in die Examensnote einfließt.

Wir werden möglichst viele Eingaben in beide Gutachten verfolgen; die endgültige Bewertung liegt im nächsten Ausbildungsabschnitt.

Die Gutachten sind schriftlich fixierte Sprache, mehr oder minder gut gesetzt, oft angenehm "lesbar". Darunter leidet manchmal die Verstehbarkeit, weil wohlklingende und kaschierende Transformationen dekodiert werden müssen, um die Basisaussage "in den Griff" zu bekommen. Drei mögliche Ebenen der Transformation wollen wir hier besprechen. Zuerst untersuchen wir die Satzgliederung (Textpartitur), die durch das verschlungene Netz von Haupt- und Gliedsätzen das Verständnis verstellt. Zum zweiten untersuchen wir das Wortmaterial, indem wir Wortlängen und Häufigkeit der verschiedenen Wörter (TTR) angeben. Die dritte Ebene bildet die Zensurierung, wie sie aus dem im Gutachten gegebenen Text herausfließt. Wir nennen unsere drei Untersuchungsebenen:

- Textpartitur,
- Wortanalyse und
- Zensurendekodierung.

Allen den Aussagen liegt die These zugrunde, daß transformierte Sätze schwerer zu verstehen und damit pädagogisch unzulänglich sind als einfach strukturierte.

1. Textpartitur

Bei dieser Analyse der Satztiiefenstruktur eignet sich die überaus zeitaufwendige "Textpartitur" (BACHMAIR, 1976, S. 182) besonders, um gestaffelte Abhängigkeiten zwischen Sätzen, die sprachlich verbunden sind, aufzuschlüsseln und graphisch darzustellen.

Wir modifizieren die Grundstruktur dieser Analyse, wie

sie von BACHMAIR (1976, S. 183) vorgestellt wird, um sie für unsere Belange zu optimieren. Die Basis für sämtliche Gliedsätze gibt der übergeordnete Hauptsatz, der am leichtesten verstanden wird. Auf einer unteren Linie unserer Partitur bilden wir Hauptsätze und den abhängigen Gliedsatz ab, um zu dokumentieren, daß dieses einfache Satzgefüge auf unterster Verständnisebene liegt, wenn nicht zusätzliche Transformationen auftreten. Damit sind unsere Partituren nicht mit dem Beispiel bei BACHMAIR (eöda.) zu vergleichen, weil unsere Erwartungen höher ansetzen (die Leser sind Akademiker!), nur das Instrumentarium ist gleich. Auf unterster Linie liegen also zwei Satzstrukturen:

- a) "Die Lernziele waren hinreichend operationalisiert."
- b) "Herr X konnte spontane Alternativvorschläge unterbreiten, ohne voll zu überzeugen."

Zu den Sätzen mittlerer Ranghöhe zählen wir Hauptsätze mit zwei abhängigen Gliedsätzen, die wir auf der mittleren Linie abbilden; z.B.:

"Insgesamt läßt sich feststellen, daß Herr P inzwischen über die Fertigkeiten, die sich besonders im Fachmethodischen zeigten, im Unterricht verfügt."

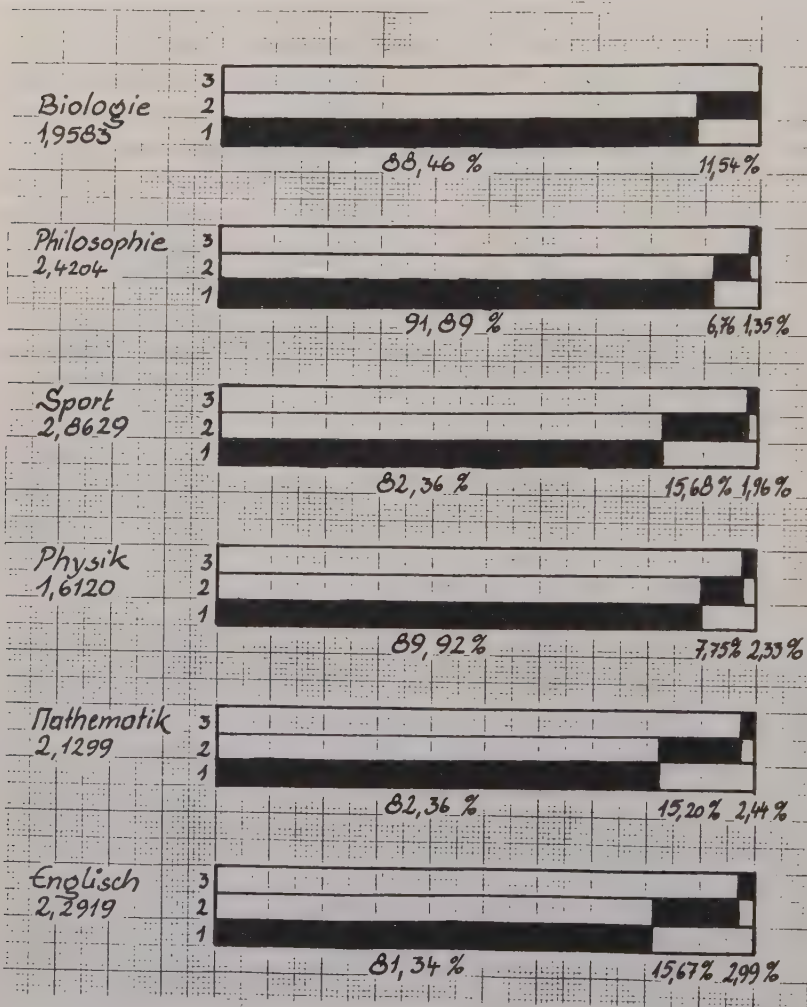
Weitere Schachtelungen ergeben die höchste Rangordnung (oberste Linie), was folgendes Beispiel dokumentiert:

"Erst im Rahmen einer gezielt vom Fachleiter beratend verfolgten Unterrichtsreihe gelang es Frau T, klassenstufengerecht komplexere, aber dennoch überschaubare Stundenziele interdependent einander zuzuordnen, mit stufengerechtem Material zu belegen, materielorientiert und sachgerecht kleinzuarbeiten und die so gewonnenen Feinziele hierarchisch zu ordnen, dafür die Reflexion der zur Auswertung notwendigen Fachmethoden vorzusehen und im Rahmen einer sachschriftigen Verlaufsplanung die Anleitung der Schüler zu selbständigem Umgang mit Arbeitsmaterial zu avisieren."

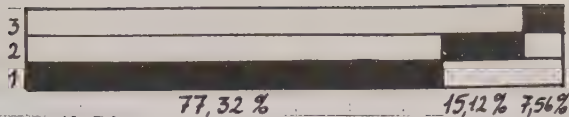
"Die Textstichprobe wird Satz für Satz durchgegangen und jeweils die Ranghöhe aufnotiert, um als Ergebnis eine Häufigkeitsverteilung für die drei Satzgruppen zu erhalten. Gepaart mit Angaben über die Satzlänge gibt sie einen

Hinweis darüber, wie einfach oder kompliziert gesprochen wird" (BACHMAIR, 1976, S. 183).

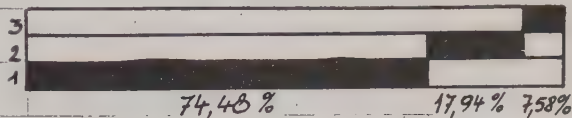
Unsere Ausfertigung der Textpartituren von insgesamt 156 Gutachten (für 13 Unterrichtsfächer) ergibt folgende Zusammenstellung:



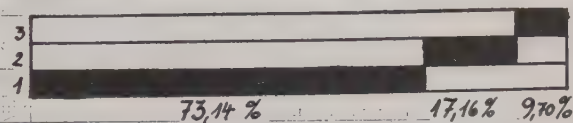
Französisch
2,5701



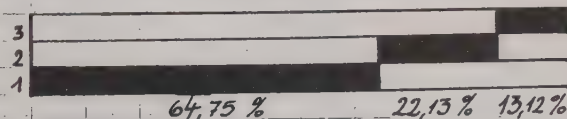
Pädagogik
2,8747



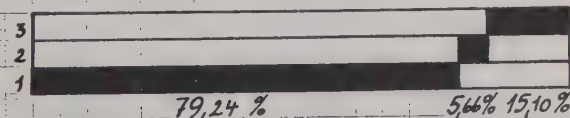
Geschichte
2,6221



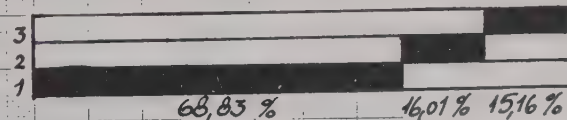
Erdkunde
3,5424



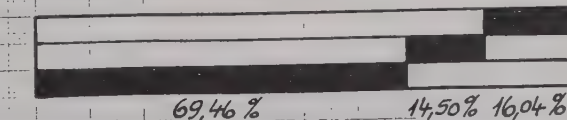
Chemie
2,2498



Deutsch
2,7616



Sozialwiss.
2,4895



Die Modelle sind in der Reihenfolge geordnet vorgestellt, daß die Anzahl der komplizierten Satzstrukturen zunimmt und fast parallel die einfachen Satzmodelle abnehmen. Da diese Aussage über die Verständlichkeit der Gutachten nicht ganz reicht, muß die durchschnittliche Satzlänge bedacht werden: erst das Zusammenspiel von Satzlänge und -struktur macht eine brauchbare Aussage über die Verstehbarkeit des Textes aus. Dazu erscheinen die durchschnittlichen Satzlängen als Zahlen unter den Fachbezeichnungen. Dabei sind die Tippzeilen der Gutachten (bis auf halbe) gezählt und durch die Anzahl der Sätze dividiert worden. Die Zahlen geben also für jedes Fach die durchschnittliche Satzlänge an. Mit der Satzlänge korrespondiert meistens die Informationsmenge, wenn man von vielfältig dargestellten Sachbezügen ausgeht. Gleichzeitig versperren Satzlänge und oberste Ranghöhe der Grammatikstruktur die Verständlichkeit des Geschriebenen, zumal wenn beide Transformationen zusammenfallen.

Nach diesen Thesen korrespondiert in unserer Satzauswertung die Länge mit der Ranghöhe der Sätze, wenn man von einigen Abweichungen absieht. Im großen und ganzen liegen die Neusprachen (Englisch, Französisch) und Naturwissenschaften (außer Chemie) im unteren bis mittleren Partiturbereich, während die gesellschaftlichen Fächer und Deutsch im oberen liegen: die Verstehbarkeit durch die satzstrukturelle Transformation nimmt zu den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes (Pädagogik, Geschichte, Erdkunde, Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaft) ab. Wenn auch das Fach Chemie in der oberen Partitur zu finden ist, so hat es aber eine Überschaubarkeit (i.e. Verständlichkeit) in den Satzlängen bewahrt. Die Philosophie rückt durch die Einfachheit der Satzstrukturen in die verständliche Zone, transformiert aber stärker durch Satzlängen. Am unverständlichsten, und das bestätigen die Referendare in Gesprächen, gibt sich Erdkunde, das durch Satzlänge (Höchstwert) und Texthöhe der

grammatischen Struktur an der Spitze steht. Auf der Studententagung, als das Rollenspiel dargestellt wurde (II Kap. 2.2.4.), wurden diese Ergebnisse der Contentanalyse vorgestellt und diskutiert. Es wurde vieles zur Erklärung und Entschuldigung in die Diskussion gebracht. Als Ergebnis wollte man aber festhalten, daß man sich um Verständlichkeit der (End-)gutachten bemühen wolle. Die erste Überprüfung gelang uns in diesen Endgutachten, die wir an dieser Stelle einblenden wollen:

SATZVOLUMEN PRO TIPPZEILEN (nach Verbesserung gestaffelt)			
Fach	Zwischengutachten	Endgutachten	Differenz
Philosoph.	2,3863	2,4545	+ 0,0682
Englisch	2,2784	2,3054	+ 0,0270
Erdkunde	3,5411	3,5438	+ 0,0027
Biologie	1,9587	1,9579	- 0,0008
Physik	1,6640	1,5600	- 0,1040
Deutsch	2,8294	2,6938	- 0,1356
Französisch	2,6385	2,5017	- 0,1368
Geschichte	2,7131	2,5312	- 0,1819
Mathematik	2,2485	2,0113	- 0,2372
Pädagogik	3,0014	2,7481	- 0,2533
Sozialwiss.	2,6378	2,3412	- 0,2966
Chemie	2,4350	2,0647	- 0,3703
Sport	3,1349	2,5909	- 0,5440

Am Leitfaden unserer Beobachtungsfelder (II Kap. 2.1.) wurden Verbesserungen erzielt, die aus der Tendenz zur Optimierung (Minuswerte s.o.) abzulesen sind. Das "dunkelsprachige" Fach Erdkunde ist vom Erfolg aber ausgeschlossen geblieben; die Eingaben zur Besserstellung müssen in die nächste Ausbildungsperiode hineingetragen werden. Alle anderen Fächer sind um Verstehbarkeit bemüht gewesen.

Mit diesen Aussagen über die Satztransformationen muß die nun folgende Wortanalyse zusammengesehen werden, der wir uns nun zuwenden.

2. Wortanalyse

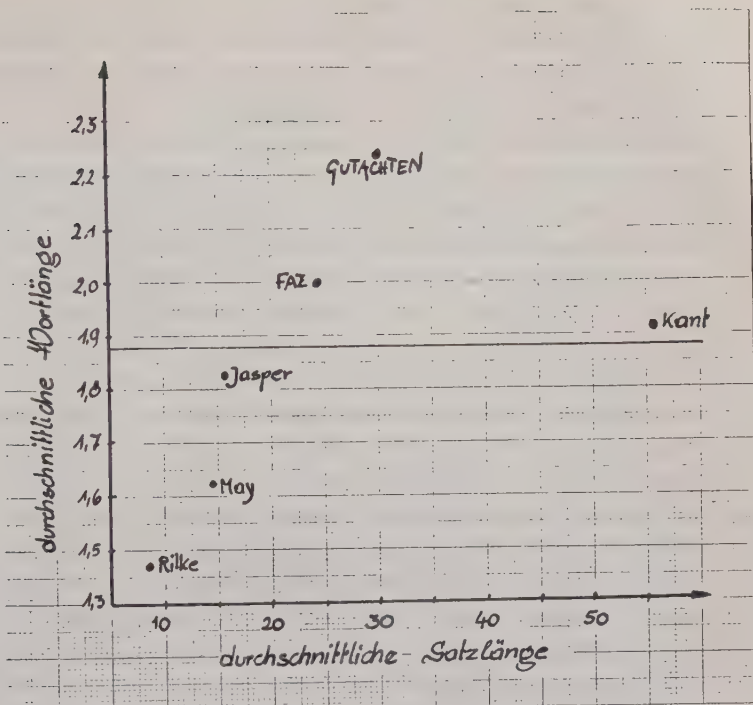
Nicht nur Satzstrukturen können die leichte Dekodierung durch den Leser erschweren, auch die Wortlängen beeinflussen die Verstehbarkeit. Kurze Wörter, d.h. Wörter mit geringer Silbenzahl, sind der Alltagssprache (vgl. die unterschiedliche Wirkung in der Werbesprache) benehbar und lassen eine leichtere Lesbarkeit zu als silbenschwere Wörter. Wir wollen untersuchen, welchen Silbenwert unsere Zwischengutachten im Rahmen der vorgegebenen Vergleichswerte (vgl. Tabelle bei BACHMAIR, 1976, S. 184, und S. 235 d.A.) einnehmen. Dazu sind aus 156 verschiedenen Gutachten Textstichproben ausgezählt worden; die Silbenanzahl pro Wort ist durch die Summe der untersuchten Wörter dividiert. Es ergaben sich für die Zwischengutachten (nach Unterrichtsfächern) folgende Quotienten:

WORTSILBENQUOTIENTEN

1. Physik	2,07	8. Philosophie	2,27
2. Geschichte	2,12	9. Pädagogik	2,27
3. Mathematik	2,13	10. Sozialwiss.	2,28
4. Chemie	2,13	11. Französisch	2,36
5. Englisch	2,16	12. Erdkunde	2,40
6. Sport	2,18	13. Deutsch	2,55
7. Biologie	2,20		

Gesamtdurchschnitt: 2,24

Hier bestätigt sich in etwa das Gesamtbild, das wir aus der Analyse der Textpartituren gewonnen haben: Naturwissenschaften bevorzugen kürzere Wörter, während sprachlich orientierte Fächer längere Wörter lieben. Eingetragen in das bereits angekündigte Vergleichsdiagramm (nach: BACHMAIR, 1976, S. 184) ergibt sich nun folgendes Bild:



Nach diesen Erkenntnissen, die auf deutsche Verhältnisse bisher noch nicht angewandt sind (vgl. BACHMAIR, 1976, S. 185), liegen unsere Zwischengutachten gemäß der Satzlänge "in der Mitte" zwischen Prosadichtern und wissenschaftlich-philosophischen Schriftstellern, nach der Wortlänge aber deutlich über allen Vergleichsdaten. Das liegt an der Vorliebe der Fachleiter, verdichtende, chiffrierende, allumfassende Mammutwörter zu benutzen wie z.B. (aus einem Gutachten!):

"Problempräzisierung, Interaktionsformen, Beurteilungszusammenhänge, Zwischenmotivationen, Reflexions-spielraum; materialorientiert, lernzielorientiert, stundenstrukturierend, arbeitsunterrichtlich, richtliniengemäß und klassenstufengerecht."

Die Zwischengutachten, etwa in der Hälfte der Ausbildungszeit kommentarlos ausgehändigt, haben insgesamt einen hohen Verstehensgrad, sowohl nach Satz- als auch nach Wortlängen beurteilt. Sie haben die Nähe zu "Tabusprachen", die eine "elitestiftende, antidemokratische, weil autoritäre Funktion" (HOHENADEL, 1976, S. 338) ausüben, zumindest zu diesem Zeitpunkt, bei dem das Einlesen in diese beurteilenden Stil- und Sprachübungen noch schwerfällt. Dieses Urteil muß auch dann bestehen bleiben, wenn man die Intelligenz, das Vorwissen und das relativ hohe Sprachniveau der Leser in das Urteil einbezieht.

Die Endgutachten bestimmen das Lern-Endverhalten der Referendare. Die Zwischengutachten in ihrem Durchgangscharakter wollen aber Lernimpulse vermitteln, so daß die pädagogische Wirkung der Sprache nicht unterschätzt werden darf. Das muß bei der Abfassung dieser Gutachtentexte berücksichtigt werden, zumal der Leser auf den kommentarlosen Text angewiesen ist, der ihm durch das Sekretariat übergeben wird. Der Schreibstil und das anonyme, "geschützte" Aushändigungsverfahren verhindern das gezielte Verstehen etwaiger Übungsfelder und erhöhen nur die Rückfragen bei den Fachleitern derer, die den "Mut" des "dummen Nachfragens" aufbringen.

Für das Verständnis des Textes ist auch die Wortwahl verantwortlich. Ein geringes benutztes Wortrepertoire ist leichter verständlich als eine Flut möglichst verschiedener Wörter, die Wiederholungen tunlichst vermeidet. Der Quotient, entstanden aus der Division der Anzahl verschiedener Wörter durch die Anzahl der untersuchten Wörter, wird als "Diversivikationsquotient" (BACHMAIR, 1976, S. 185) oder als "Type-Token-Ratio" (=TTR) bezeichnet. Ein Wert nahe bei "0" zeigt eine geringe Verschiedenheit benutzter Wörter an und damit eine alltägliche Verständlichkeit des Textes, ein Wert nahe bei "1" weist den Text als schwer verständlich aus.

Drei Beispiele sollen hier den Rahmen angeben. Die Gutachten über Physik hatten einen TTR-Quotienten von 0,46, Pädagogik von 0,51, und Erdkunde erreichte 0,70. Die anderen Fachgutachten lagen nach dieser langwierigen Rechnung zwischen diesen Extremwerten. Auch hier liegt der Quotient zu dem Vergleichswert (BACHMAIR, 1976, S. 186) sehr hoch, besonders im Fach Erdkunde. Ein Gutachten für Lehreranwärter, besonders in der Situation des Lernens, sollte eine einfachere Darstellungsform wählen, auch wenn man das Maß der Intelligenz bei den Lesern nicht tief ansetzt.

Es muß an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, zumal bestimmte Fächer "angeprangert" werden, daß es sich um eine Untersuchung eines Seminars einer Ausbildungsperiode handelt, die nicht auf andere Verhältnisse (Orte, Zeiten) übertragen werden kann und darf. Es geht uns im Rahmen der Handlungsforschung allein um die Optimierung einer ganz bestimmten Ausbildungsgruppe.

Zum Schluß dieses zweiten Abschnitts kommen noch ein paar Bemerkungen zum Gebrauch einzelner Wortarten in den Gutachten.

Die hier folgenden Aussagen beziehen sich auf eine Gutachtenauswahl; es sind nur Gutachten (32) verwandt worden, die auf "Ausreichend" lauten. Das erschien mir für die Wortanalyse besonders günstig, da auf der zensuralen Grenze zwischen Bestehen und Nichtbestehen sprachliche "Kapriolen" seitens der Verfasser unumgänglich schienen.

Im "Viererbereich" der Zwischengutachten wuchern Einschränkungsvokabeln, weil die Fachleiter ein klares Urteil über ein gelungenes bzw. mißlungenes Unterrichtsverhalten vermeiden. In dieser Grauzone der bestimmenden Qualifikationen kamen in den Gutachten der Note "4" folgende Einschränkungen vor:

EINSCHRÄNKUNGSVOKABELN

kaum	16 mal
neigt aber oft zu	12 mal
im großen und ganzen	12 mal
im großen	10 mal
gelegentlich	10 mal
mitunter	9 mal
fehlt oft noch	9 mal
noch recht	8 mal
nicht ganz	8 mal
in der Regel	8 mal
im Regelfall	6 mal
wobei aber	5 mal
allerdings	5 mal
manchmal noch (aber)	4 mal
selten zwar	4 mal
wenn auch	4 mal
oft nur	4 mal
zeitweise aber	4 mal
einigermaßen; nicht so,	
daß; nicht immer	je 3 mal
jedoch	2 mal
wenn auch wohl; ein we-	
nig; vielfach auch;	
häufig; noch etwas aber je	1 mal

Diese Wörter sind nur als Einschränkungsvokabeln benutzt und ausgezählt. Insgesamt sind von 560 bewertenden Urteilen 155 mit einer Einschränkung versehen gewesen (i.e. 27,67 %). Die Zahl der Einschränkungsvokabeln nimmt zu den Extremzensuren ("sehr gut", "mangelhaft") erheblich ab. Das zeigt die wenig sichere Sprachposition in der Bewertung, die zwischen den Beurteilungspositionen von Bestehen/Nichtbestehen "laviert".

Die klare Beschreibung fester Unterrichtsleistungen bringt die Gutachten in Extrempositionen; die Beschreibung des "Viererbereichs" ist auf Umschreibungen angewiesen. Diese werden von den Texten durch Komparative, Konjunktive und Modalverben geleistet.

Der Komparativ, in dieser Umgebung durch ein vorgestelltes "noch" verstärkt, verringert den Wert des nachfolgenden Attributs. So wird die feste, positive Bestim-

mung "Die Medien sind variabel eingesetzt" durch die Verwässerung unbestimmter Vokabeln zu "Die Medien müßten noch variabler eingesetzt werden", wobei eine feste Beurteilungsplattform verlassen ist. Dem nachfragenden Referendar wird in diesem letzten Satz die Variabilität des Medieneinsatzes durchaus bestätigt, aber die Optimierung ("noch" besser, "noch" variabler) angeraten.

In den untersuchten Gutachten über die Wortartenanalyse sind von 104 Komparativen allein 64 durch das Wörtchen "noch" verwässert, dabei 12 mal in einem einzigen Gutachten. Meine Analyse hat ergeben, daß der Gebrauch dieser verunsichernden und nichtssagenden Vokabeln zu den übrigen Zensuren (also außer "4") erheblich abnimmt, bei den Extremzensuren sogar fehlt.

Jeder Begutachtete hat die Angst, zu den unterrichtlichen Qualitäten zusätzlich Bestimmungen zu seiner Person zu lesen. Wie häufig geschieht dem Referendaren eine "konkrete Zuschreibung der Ursachen der Leistungen" (FITZNER, 1978, S. 363), die ihn in seiner individuellen, wenig "stabilen" Person betrifft?

Wir untersuchen für 156 Gutachten die Aussagen, die sich durch die Formulierung auf die unterrichtlichen und seminarlichen Tätigkeiten bewertend beziehen (Tut + Prädikation) und die auf die Person des Begutachteten (Ist - Prädikation) zielen.

a) Tut - Prädikation

Untersucht wurden die Verben, die in den vorgenommenen Gutachten Handelndes bewertend beschrieben, z.B.: "Es gelang dem Referendar, das Problem des Unterrichtstextes mit den Schülern zu entwickeln". Es ergeben sich 2712 Bemerkungen dieser Art, auf alle Zensuren verteilt. Die personell betroffene Beschreibung nennen wir

b) Ist - Prädikation,

wenn sie den Habitus des Lehramtsanwärters anpeilten. Hier wurden Formulierungen gezählt wie "K ist der...",

"L hat die Eigenschaft..." oder/und "W wird derjenige sein...", die eine Summe von 468 Nennungen ergeben.

Die Gesamtzählung brachte folgende prozentuale Verteilung auf die Zensuren:

Zensur	Tut-Prädikation	Ist-Prädikation
sehr gut	91,93 %	8,07 %
gut	93,60 %	6,40 %
befriedigend	91,33 %	8,64 %
ausreichend	85,55 %	14,45 %
mangelhaft	90,27 %	9,73 %
Durchschnitt	90,53 %	9,47 %

Diese Tabelle zeigt deutlich, daß die Attribuierung der Leistungen auf die Person im "Viererbereich" besonders hoch ist.

Die auswertende Vorstellung der Ergebnisse unserer Wortanalyse führte auf der angegebenen Fachleiterkonferenz (S. 233 d.A. und den folgenden Abschnitt) zu folgenden Forderungen:

- Es sollen in den nächsten Gutachten, besonders in der Halbzeit der Ausbildung, kürzere und damit verstehbare Wörter verwandt werden; die chiffrierenden Vokabeln sollten erklärend umformuliert werden.
- Die wissenschaftlich-kaschierte "Tabusprache" soll in lernbereitstellende Beschreibungssprache umgemünzt werden. Dazu sollen unsere bekannten Beobachtungsfelder (S. 104-110 d.A.) stärker hinzugezogen werden.
- Die Aushändigung der Gutachten soll durch die Fachleiter selbst geschehen, nachdem vor der Abfassung des Textes in diskutativ kooperierender Form (vgl. Schaubild bei METZ, 1978, S. 38) die Zensur erklärt wurde.
- Stilübungen haben in Gutachten keinen Platz. Die Einschränkungsförmulierungen (besonders im "Viererfeld") und das verschwimmende "noch" müssen auf die Aussagen beschränkt bleiben, in denen der junge Kollege einen

festen Inhalt dennoch herauslesen kann.

- Letztlich soll die Ist-Prädikation, da sie verletzend in die Beziehungen eingreifen kann, zugunsten einer Beschreibung des unterrichtlichen Verhaltens vermieden werden.

3. Zensurendekodierung

Wir wollen vor der abschließenden Gesamtbewertung die Contentanalyse beenden mit der Betrachtung, wie aus dem schriftlichen Kontext der Gutachten die resultierende Zensur "fließt". Wird die Leseerwartung in der Abschlußnote befriedigend gestillt? Dabei steht nicht eine Diskussion der Zensuren überhaupt zur Diskussion.

Wie aus den vorgängigen "Frequenzanalysen" (HELLER/ROSEMANN, 1974, S. 47) ersichtlich, sind die auf "Ausreichend" lautenden Gutachten am wenigsten scharf markierbar. Wir haben die Testate dieses Zensurenfeldes (exemplarisch: 32) in vier Kategorien eingeteilt:

- positiv: z.B.: "Die Fragetechnik ist präzise";
- einschränkend positiv: z.B.: "Die Fragetechnik ist nicht immer präzise";
- einschränkend negativ: z.B.: "Die Fragetechnik ist häufig unpräzise";
- negativ: z.B.: "Die Fragetechnik ist unpräzise".

Stellen wir beispielgebend die Auflistung zweier Gutachten zur Note "ausreichend" dar, die ein Referender als Zwischengutachten von seinen beiden Fachleitern erhalten hat. Dieses Beispiel erleichtert die spätere Diskussion.

GUTACHTEN A

1. positiv

- solide Stunden
- didaktisch angemessen geplant
- intendiert Interaktion
- zufriedenstellender Lehrervortrag
- gute Medienwahl
- erfreuliche Medienvielfalt

2. einschränkend positiv

- bereits Verbesserungen in Stundenentwürfen
- meist gute Konzeption
- meist gute Lernziele
- Versuch der Schülerbeteiligung
- etwas an Sicherheit gewonnen

- sich verstärkende Schülermotivation
- Hausaufg. zeitweise gut
- vielfach Schwächen erkennend
- Argumentation begründeter

3.einschränkend negativ

- Begründungen i.a. nicht sichtbar
- Versuch der Beteiligung nicht ganz gelungen
- nicht mehr so kurz-schrittig
- nicht mehr so stark führend
- eventuelle Fehlen der Erfahrung
- wenig differenziert (2mal)
- gewisse Oberflächlichkeit
- Hausaufg. zeitweise ohne erkennbar method. Sinn
- nicht immer differenziert analysierend

4.negativ

- Stunden mit Mängeln
- recht konfus
- Schwächen in Einzelpunkten
- mangelnde Klarheit in der Fragetechnik
- fachlich zu großzügig
- pauschal verallgemeinernd
- zu stark vereinfachend
- ohne sinnvolles System
- sehr ungeordnet bei der Quellenerarbeitung

GUTACHTEN B

1.positiv

- differenzierte und klare Planung
- reflektiert ausführlich
- Lernziele gut
- berücksichtigte geplantes Tafelbild
- freundlich und akzeptierend
- um Schwierigkeiten bei Schülern bemüht
- bemüht um Gespräch
- klare Analysen der Unterrichtstexte
- zeigte sich interessiert
- plante gründlich

2.einschränkend positiv

- relativ ausgewogen war...
- Verbesserung zur ziel-sicheren Steuerung
- Verbesserung in Fragetechnik

<u>3.einschränkend negativ</u>	<u>4.negativ</u>
- etwas engschrittig	- Unsicherheiten noch mehr
- gelegentlich stärkere Schülerzuwendung	- bearbeiten
	- nicht aktiv bei Diskussion

Das Gesamtbild ergibt sich aus der Tabelle:

		Kategorien		
	positiv	einschränk. positiv	einschränk. negativ	negativ
Gutachten A	6	9	10	9
Gutachten B	10	3	2	2

Wir erinnern an die Definition: "Die Note 'ausreichend' soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im ganzen den Anforderungen noch entspricht"¹⁾. In unserem Kontrastbeispiel ist die Verteilung von positiven zu negativen Nennungen 47,22 % : 52,78 % (Gutachten A) bzw. 76,47 % : 23,53 % (Gutachten B)! Die Grundsatzdiskussion über den Wert/Unwert der Zensuren ist in unserer Ausbildung unreal; uns kommt es darauf an, zu zeigen, daß die textliche Erwartung beim Lesen dieser zweier Gutachten unterschiedlich gestillt wird. Auf der mehrfach erwähnten Fachleitertagung sind diese Ergebnisse aller drei Analyseebenen vorgestellt und diskutiert worden.

Zusammenfassend sollen hier die Diskussionsergebnisse und Bewertungen stehen:

1. Das Zwischengutachten hat wesentlich die Funktion, dem Referendar zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes

¹⁾ APO vom 30.1.1976, § 12 (5); nach der neuen "Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen" vom 11.7.1980 im § 13 (1) übernommen.

eine verbindliche, alle Ausbildungsaspekte der Beobachtungsfelder berücksichtigende, an der Notenskala orientierte Rückmeldung zu geben. Das Lehrerverhalten soll nicht am Endzustand bemessen werden, sondern sich an den Leistungsanforderungen nach neun Monaten Vorbereitungsdienst bemessen. Dieser "gerechte" Maßstab ermöglicht psychologisch in hohem Maße positive Verstärkung für den Anfänger.

Die Reaktion auf das Einsetzen gezielter Verstärkung läßt sich für das Endgutachten aus folgender Tabelle ablesen:

Note	Zwischengutachten		Endgutachten	
	pos.	neg.	pos.	neg.
	Nennungen		Nennungen	
sehr gut	96,66%	3,34%	98,07%	1,93%
gut	92,70%	7,30%	93,07%	6,93%
befriedigend	65,51%	34,49%	81,52%	18,48%
ausreichend	45,95%	54,05%	66,97%	33,03%
mangelhaft	31,48%	68,52%	46,34%	53,66%

2. Bei der Benotungsproblematik müßten die drei Bezugssysteme (intrasubjektiv, intersubjektiv und objektiv) in ihrer Tragweite für die Gutachten so differenziert werden, daß jeder Fachleiter gut vorbereitet ist, seine Texte argumentativ und versiert zu vertreten. Nur Gutachten, die von den Referendaren innerlich akzeptiert werden, haben positive Funktion. Sie sollen die Problematik der Benotung so differenziert als Betroffene erleben, daß ihnen bewußt wird, daß sie das im Berufsleben mit Schülern praktizieren wollen.
3. Die wichtigsten Testaspekte sollen vorher mit dem Beteiligten besprochen werden; Negativäußerungen sollen konstruktiver formuliert werden. Hier wird verstärkt eine anschauliche, verständliche Textform mit Hilfe konkreter Beispiele vonnöten.
4. Bei diesen veränderten Vorgehensweisen wird darauf zu

achten sein, daß im Sinne der Lernpsychologie die Satzstrukturen und die Wortwahl insgesamt (wie dargestellt) verständlicher wird, so daß die Darstellung sich deutlich auf das Lehrziel konzentriert.

5. Der Gesamtverlauf der Gutachten soll die "klare Kennzeichnung des Wesentlichen in Abhebung vom Überflüssigen" (BACHMAIR, 1976, S. 187) tragen; die im Kontextverlauf durch einsichtige Gewichtung der Einzelaspekte darf nicht die Leseerwartung hinsichtlich einer Zensur enttäuschen.
6. Die Einzelstunden der Referendare dürfen nicht zensiert werden; eine Tendenz kann angegeben werden. Wenn der Fachleiter sein Handeln kooperativ und beratend sieht, ist die Benotung, vor allem in der "Halbzeit", keine Beschreibung lediglich des Ist-Standes, sondern mehr Funktionsmittel zur Prognose. Das Gutachten als Zwischen-feed-back hat die operative Funktion für den verantwortlichen Ausbilder.
7. Gutachter bemessen nicht aus dem "Kaffeersatz", sondern aus diskutierten Maßstäben. Jedes Gutachten muß daher demnächst am Leitfaden der bekannten und allseitig diskutierten Beobachtungsfelder orientiert sein. Sie sind durch angemessene fachmethodische, -didaktische und -wissenschaftliche Punkte zu ergänzen. Einzelne isolierte Unrührigkeiten in diesen drei Ergänzungsaspekten können durch gute Leistungen der anderen Beurteilungsfelder kompensiert werden. Fundamentale Fehler können nur durch Leistungen in allen Feldern und auch durch ein gezieltes Anschlußkolloquium kompensiert werden.
8. Letztlich wurde die Möglichkeit verworfen, zu einem wie auch immer ausgeklügelten Punkt-System (vgl. SALZMANN, 1974, S. 10 u.a.) überzugehen. Das verletzt den beratenden Individualaspekt des zu Begutachtenden, der Anrecht auf personell zugeschnittene Einschätzung haben soll.

3.3. Veränderte Einschätzung von eigenem/fremdem Unterricht

Da der Titel dieses Kapitels beim Leser die Erwartung erwecken könnte, es handele sich um die pauschale Betrachtung einer "Unterrichtsreflexion" allgemein, bedarf es zu Beginn erläuternder (i.e. einengender) Themenhinweise.

Uns geht es hier nicht um die Selbstreflexion der Referendare nach den gehaltenen Unterrichtsstunden. Hier wäre sicherlich interessant zu wissen, wann welche Lehramtsanwärter und unter welchen Umständen und Erfahrungen eine aggressive, oft auch selbstherrlich verklärende oder auch aufgebende "masochistische" Selbstreflexion (BACHMAIR, 1976, S. 33) bieten; aber das ist mit einer neuen Arbeit verbunden. Wir wollen vielmehr darstellen, wie sich in unserem Seminar innerhalb des gesteckten Zeitrahmens die R e f l e x i o n s f ä h i g k e i t der Referendare in der verbaliter dargebotenen F r e m d b e u r t e i l u n g durch die Ausbilder darbietet.

Die Gutachtendurchsicht unter diesen Aspekt ergab ein buntes Bild, das aber nicht durch die Variabilität oder Vielfältigkeit so bunt war, sondern durch Uneinheitlichkeit, Unsystematik und verwirrende Spontaneität. Dadurch war ein methodischer Zugang zur Analyse nahezu unmöglich. Wie meine Gespräche mit den Fachleitern ergaben, sahen diese ihre Schwierigkeiten bei der zensuralen sicheren Einschätzung der referendarialen Reflexionsfähigkeiten in der Unmöglichkeit, während des Hospitationsgesprächs über die Reflexionskompetenz des Gegenübers zu reflektieren und mitzuschreiben. Die Einschätzung muß also erst nach dem Gespräch einsetzen und qualitativ erfaßt werden; dafür fehlt es aber an erarbeiteten Beurteilungsskalen. Da aber nach unserem Beonachtungsbogen (vgl. II Kap. 2.1.) die Reflexion als Beurteilungsfeld existiert und der Referendar zum kritischen, innovativen Lehrer

erzogen werden soll, schreibt man als Ausbilder ein paar anhängende Sätze ins Gutachten. Diese Sätze fielen dementsprechend auch aussageschwer bzw. nichtssagend aus:

- "Sie ist in der Lage, ihren Unterricht kritisch zu analysieren, und sie ist um Optimierung ihres Unterrichts bemüht."
- "Er war stets um berufliche Vervollkommnung bemüht."
- "Auch in Zukunft wird sie ihren Unterricht kritisch hinterfragen und an der Verbesserung mitarbeiten."
- "Er bot vom Reflexionsgrad her im allgemeinen eine den Anforderungen entsprechende Leistung."

Dieser Reflexionsgrad ist ohne Skala nicht festlegbar. Er ist in den Zwischengutachten zu sehr von momentanen schriftstellerischen Eingebungen, von Fachbereichen und vom persönlichen Verhältnis der Betroffenen abhängig.

Ein Referendar, der sich nach seinem Unterricht bei beiden Fachleitern im Gespräch Mühe gab, seinen Unterricht in aufgefallenen Stärken und Schwächen eloquent und vehement zu vertreten, las in seinen beiden Gutachten über sein Reflexionsvermögen folgende Sätze:

- A: "In Anschlußgesprächen war Herr T ein stets offener, angenehmer Partner. Er war in der Lage, Schwachstellen des Unterrichts zu benennen, und er zeigte sich bei allem Engagement einsichtig gegenüber Kritik."
- B: "Es muß festgestellt werden, daß der Referendar T nichts dazu beitragen konnte, daß durch die Aufarbeitung kritischer Unterrichtsstellen ein Erfolg erzielt werden konnte."

Beide Gutachter haben offensichtlich ein verschiedenes Verständnis von Reflexionsvermögen und -graden¹⁾. Mit einer ausschnittshaften Frequenzanalyse einiger Textstichproben (Gutachten N=100) wollen wir den Ist-Stand der Zwischengutachten messen.

Wir haben daraufhin diese 100 Gutachten²⁾ auf die verwertbaren Textstellen der Reflexionsfähigkeit der Auszu-

¹⁾ Die Sprache deutet und spiegelt das Verhältnis der Beziehung ("Herr T" : "Referendar T").

²⁾ je 20 eines Zensurenfeldes.

bildenden durchgesehen und in ein Raster, den Zensuren nach geordnet, eingetragen, wohl bewußt, daß das zensurale Endergebnis nicht mit der Beurteilung des Teilbereichs "Reflexion" übereinzustimmen braucht. Es geht also zuerst um eine quantifizierbare Analyse, die folgende Aufstellung ergab:

VERBEN DER REFLEXIONSFÄHIGKEIT NACH ZENSURENBEREICHEN (Anzahl dahinter in Klammern)		
sehr gut	korrigieren (1) realisieren (1)	
gut	begründen (8) verwerten (6) umsetzen (5) Alternativen entwerfen (4) abwägen (3)	erkennen (2) vertreten (1) aufgeschlossen sein (1) stellungnehmen (1) überprüfen (1) interessieren (1) mitarbeiten (1)
befriedigend	erkennen (16) begründen (15) umsetzen (8) durchdenken (6) transferieren (4) diskutieren (3)	(auf)zeigen (2) vertreten (1) einschätzen (1) auseinandersetzen (1) päd. interessieren (1) verwerten (1)
ausreichend	annehmen (6) erkennen (6) bemühen um (4) durchdenken (2) entwickeln (2) rezeptieren (2) aufgeschlossen sein (2)	Gespür haben (1) begründen (1) berücksichtigen (1) diskutieren (1) gerecht werden (1) erweitern (1)
mangelhaft	bemühen um (6) erkennen (6) aufgeschlossen sein (4) annehmen (2) interessieren (1)	zeigen (1) umsetzen (1) einsehen (1)

(18 Gutachten ohne Angaben über Reflexion; vgl.S. 250 dA.)

In 18 dieser ausgewerteten Gutachten fehlte jeglicher Satz über das Reflexionsvermögen. Dieses Beurteilungsfeld wurde ausgelassen im besonderen bei den "sehr gut" lautenden (8mal) und "mangelhaft" lautenden (5mal) Gutachten; bei den ersteren versteht sich das gute Reflektieren "von selbst", bei der letzteren Gruppe ist schon in anderen Feldern "Hopfen und Malz" verloren, wie man sich im Gespräch entschuldigte.

Bei der Bewertung dieser stichprobenhaften Häufigkeitszählung ergibt sich folgender Stand:

1. Die "sehr guten" Referendare müssen aufgrund der Ausbildermeinung in der Lage sein, den kontinuierlichen Unterricht zu korrigieren, d.h. die in unterrichtlichen Anschlußgesprächen getroffene Kritik in den jeweils nächsten Stunden in diesem Sinne zu verwerten.
2. Referendare mit gutem Zensurenstand sind in der Lage, getroffene Entscheidungen zu begründen und bei Schwachstellen entsprechende Alternativen vorzustellen. Hierbei steht die Verwirklichung der Kritik ebenfalls im Vordergrund. Die unteren Stufen (erkennen, abwägen, diskursativ vertreten) müssen internalisiert sein.
3. Der zufriedenstellende Anfänger erkennt und begründet seine Entscheidungen, kann sie auch argumentativ vertreten, ihre Umsetzung in die unterrichtliche Wirklichkeit fällt ihm aber schwer.
4. Das Begründen der getroffenen Entscheidungen rückt im "Viererfeld" in den Hintergrund, unterrichtliche Verwertbarkeit sieht er in der Kritik nicht. Neben dem Erkennen der Stärken und Schwächen seines Unterrichts wird ihm aber seine Willfähigkeit im hohen Maße bescheinigt.
5. Letztlich bleibt dem Referendaren, der "mangelhaft" unter seinem Gutachten hat, nahezu nur der gute Wille und sein Bemühen.

Neben den spärlichen inhaltlichen Kriterien fällt auf, daß die Anpassung an ein vorgegebenes Verhalten bei der

Zensurierung im Vordergrund steht. Um diesen Strang weiter zu verfolgen, haben wir auch die Charakteristika (Adjektive) des Reflexionsvokabulars ausgezählt, wie das Vermögen der Anfänger eingeschätzt wird. Für die Notenskala ergab sich folgendes Bild:

ADJEKTIVE DER REFLEXIONSFÄHIGKEIT NACH ZENSURENBEREICHEN (Anzahl dahinter in Klammern)		
sehr gut	kompetent (2) selbständig (2)	fachkundig (1) offen (1)
gut	selbständig (4) aufgeschlossen (4) offen (3) fachkundig (2)	bereitwillig (1) überzeugend (1) spontan (1)
befriedigend	argumentativ (6) dankbar (6) aufgeschlossen (5) bereitwillig (4) eloquent (4) engagiert (3) schnell (2) kompetent (2)	fachkundig (2) anregend (1) bemüht (1) überzeugend (1) nervös (1) aufmerksam (1) solide (1)
ausreichend	aufgeschlossen (6) bereitwillig (6) bereit (5) rezeptiv (4) angenehm (4) offen (2) zögernd (1)	bemüht (1) kompetent (1) verhalten (1) zugänglich (1) schnell (1) kundig (1) zeitweilig (1)
mangelhaft	ansatzweise (10) bemüht (4) aufgeschlossen (4) kontrovers (4) offen (2)	uneinsichtig (2) angenehm (1) bereit (1) freudig (1)

(vgl. das Pendant auf S. 248 d.A.)

Hier wird deutlich sichtbar, daß der Grad der Selbstständigkeit (ohne Aufforderung - mit Hilfen) zu den unteren Zensurenfeldern merkbar abnimmt. Aber Reflexionsvermögen hängt nach den Ausbildergutachten auch mit der

Geschwindigkeit der vorgetragenen Kritik zusammen. Auffällig der hohe Wert der Sprachkompetenz, die den besser und eloquenter redenden Anfänger gegenüber seinen sprachlich unbeholfeneren Kollegen günstiger bewerten läßt. In welchem Maße die Anpassung an die Fachleitervorstellungen stattfindet, zeigen die vielen genannten Vokabeln. Diese ist auch das mindeste, was man einem "mangelhaften" Referendaren bescheinigen möchte. Letztlich sei noch auf die Adjektive/Adverbien hingewiesen, die den Begutachteten in seinem Habitus beschreiben, ohne Hinweise auf die vielen eingeflossenen Unterrichts- und Persönlichkeitsvariablen zu berücksichtigen.

Wie das Maß der Anpassung honoriert wird, sollen nur zwei Beispiele hier dokumentieren:

- "Die Kritik wurde zuerst noch kontrovers geführt, wurde später doch noch angenommen."
- "Ein spannungsfreies Gespräch war zuerst nicht möglich, letztlich aber doch fast selbstverständlich."

In der Fachleiterkonferenz, bei der die Contentanalyse thematisch anstand (II Kap. 3.2.), mußten neue Wege zur Erkenntnis und Beurteilung der Reflexionsfähigkeit gewiesen werden. Nach einer Diskussion, die die Schwierigkeiten im Erkennen und schriftlichen Fixieren artikuliert, wurde zuerst die Bereitschaft aller Beteiligten gefordert, aufgrund unserer allgemein diskutativ anerkannter Beobachtungskriterien (II Kap. 2.1.) die Unterrichtsnachbesinnung zu erörtern und einzuschätzen.

Damit wird das "Aburteilen eines 'Subalternen'" (CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 198) weitgehend vermieden, da das im Gutachten Festgehaltene einsichtig und überprüfbar wird. Der Auszubildende bekommt durch die Aspektierung vielfältiger Unterrichtskriterien die Kompetenz, in Selbstständigkeit seinen Unterricht zu durchdenken und einzustufen, wobei die Geschwindigkeit des "Katalogabbetens" keine Rolle spielen darf. Der Referendar soll dazu ausgebildet werden, im Berufsleben seinen Unterricht selbst-

kritisch einzuschätzen, d.h. w ä h r e n d des Unterrichtens ü b e r seinen Unterricht nachzudenken und korrigierend einzugreifen, die "Fähigkeit zur Selbstregulation" (BACHMAIR, 1976, S. 31) zu entwickeln.

Referendare und Fachleiter diskutierten gemeinsam die Einschätzung des Reflexionsvermögens, weil unser Beobachtungskatalog an dieser Stelle unzureichend ¹⁾ war. Das lag an der "ausbildungsfrühen" Diskussion und Erarbeitung, als die Unterrichtsanalyse noch nicht ernsthaft im Blick der Auszubildenden war. Der Beobachtungsbogen ermöglicht das Feststellen des jeweils erreichten Grades während der Ausbildungszeit. Diese Erkenntnis setzt beim Referendar die offene Kritik seiner Persönlichkeit voraus; er muß seine Schwierigkeiten diskutieren können, offen für die Förderungsangebote seiner Ausbilder (FRECH, 1979, S. 217). Damit ist nicht das Anpassungsverhalten gemeint, sondern der Anstoß zu Übungssentenzen.

Die Plenumsdiskussion kam, durch die Grundsatzdiskussion hindurch, immer wieder auf die Beurteilung des Reflexionsvermögens. Zu deren Abklärung wurde folgender Vorschlag einer Stufung als Arbeitshypothese besprochen, schließlich angenommen und zur weiteren "Beobachtung" in die nächste Ausbildungsperiode hinübergezogen:

1. Das ausreichende Reflexionsvermögen sollte bei dem E r k e n n e n ansetzen, anhand unseres Beobachtungsbogens positive und negative Unterrichtselemente anzubieten, die der förderlichen Besprechung Stoff geben. Es bietet sich dem Unterrichtenden der Vergleich zwischen Planung, Durchführung und Seminarerfahrung (Allgemeine Pädagogik, Fachseminare, Erfahrungen, Vorbilder, Literatur etc.) an.
2. Darauf aufbauend muß das B e g r ü n d e n von Entschiedenem und Abweichendem einsetzen, die getroffenen

¹⁾ Feld VIII des Katalogs, vgl. S. 111 d.A.

Unterrichtsmaßnahmen müssen in ihren Kausalzusammenhängen (Sachkenntnisse, Einschätzung der Lerngruppe, Voraussetzungen des Unterrichts, Lehrerbild etc.) erörtert werden können. Die erneute Überprüfbarkeit basiert auf Angeboten von Übungssequenzen und Trainingselementen.

3. Letztlich wird das Bewerten gefordert, das zur systematischen Betrachtung (vgl. CHIOUT/STEFFENS, 1976, S. 196) vordringt. Der ehrliche Wille zur Einschätzung des Unterrichts beim Unterrichten, zur "Selbstregulation" vergrößert die "Wahlfreiheit bei Entscheidungen über die eigene Situation" (BACHMAIR, 1976, S. 31).

Die letzte Stufe, die Selbstregulation des Unterrichtenden beim Unterrichten, ist wichtig, weil der etablierte Unterricht so gut wie keiner öffentlichen Beobachtung offensteht.

Neben diesen Stufen liegt die Forderung nach stufiger Realisation. Keine Reflexion darf im Bereich der theoretischen Erörterung bleiben, sie muß die Korrektur nach sich ziehen. Jeder Unterrichtende kümmert sich in der Analyse um Verbesserung dergestalt, daß es ihm bemühend¹⁾ gelingt, vorgängige Unterrichtserfahrung im nachfolgenden Unterricht umzusetzen.

Jede Ausbildungsgruppe müßte daraufhin ans Werk gehen, eine Operationalisierung der vorgegebenen Taxonomie zu versuchen. In den Examenslehrproben ist zwischen Durchführung des Unterrichts und der eigenen kritischen Stellungnahme die Zeit des Nachdenkens und Besinnens gesetzt; diese Zeit fehlt leider im normalen Hospitationsgespräch.

¹⁾ Es ist auffällig, daß dieses Partizip eine affektive Dimension streift, weil die Ich-Stärke, der Selbststand des Referendaren gefordert wird. Das Anstreben dieser Forderung ist vom Anfänger selbst situativ abhängig, kann also nicht "erzwingen" werden, sollte aber im Sinne einer positiven Eigenkritik gefördert werden. Damit wird letztlich das eigene Lehrerbild diskutiert, das "ohne Auslassung tabuierter Bereiche" (BACHMAIR, 1976, S. 31), ohne devoten Anpassungswillen erörtert werden kann.

Es wäre hier dringend erforderlich, durch ein "zeitliches Hinausschieben des Feed-backs eine gewisse Distanz zum Unterrichtsgeschehen zu erlangen" (ROEDEL, 1978, S. 64). Mehrere Tage sollten nicht verstreichen, damit die Erinnerung an einzelne Beobachtungselemente bei beiden Teilnehmern präsent bleibt, aber mindestens eine Unterrichtsstunde soll bis zum Beratungsgespräch verstreichen, um dem Lehreranwärter die nachdenkende Besinnung zu erleichtern. Das ist auch von Fachleitern organisatorisch in den meisten Fällen zu erreichen, wenn zwei Referendare am Vormittag anospitiert werden.

4.0. Die Verfestigung

4.1. Prüfungsrituale

Trotz der präludierenden Prüfungssituationen wie Unterrichtsbesuche und schriftliche Hausarbeit während der Ausbildungszeit ist der Zeitpunkt der Zweiten (pädagogischen) Staatsprüfung der beängstigende Höhepunkt, auch bei "guten" Referendaren, die eigentlich keinen Grund des Ängstigens haben (BRÜCK, 1978, S. 29). Eine Prüfung ängstet, auch wenn oder gerade weil das Wovor der Angst nicht faßbar ist; die Fallanalyse der Referendarin B hat das gezeigt, nachdem einmal der Termin der Prüfung bekanntgegeben war. Viele Gespräche der etablierten Berufskollegen sind weniger an inhaltlichen Lernergebnissen orientiert, sondern wissen mehr vom "zirzensischen Charakter" (NOWO-SADKO, 1973, S. 37) der Prüfung zu berichten, sei es in anekdotischer oder zorniger (KRÜGER, 1978, S. 142; LÖW, 1979) Form. Erst nach der bestandenen Prüfung lösen sich offene Animositäten, Aggressionen, Ängste und Emotionen, die während des Examenstages nur latent wirken. Die Ritualisierung "bindet die individuellen Triebe in gemeinsamer kultureller Aktion" (HACKER, 1971, S. 81), so daß die Aggressionen sich nicht entfalten können.

Betrachten wir in einem ersten Abschnitt die Ritualisierung der äußeren Gegebenheiten.

Das Ausbildungsseminar hat vor dem Prüfungstage eine Formularflut vor sich hergeschoben, bis die rechtmäßige Prüfungskommission, bestehend aus Fachleitern, einem Hauptseminarleiter und einem Vertreter des Schulkollegiums, in dieser Zusammensetzung und zu diesem Zeitpunkt erscheinen konnte. Das Eintreffen des "Vorsitzenden" wird mit Spannung erwartet, zumindest was die Rechtzeitigkeit der Ankunft betrifft. Der Referendar erscheint erleichtert, weil er mit einem bloßen Namen eine Persönlichkeiterscheinung verbinden kann, weil das Prüfungszeremoniell nun unausweichlich abläuft. Von einem integrierenden Element spürt

er nichts, denn der Vorsitzende, salopp aber nicht zu leger gekleidet, kümmert sich nicht um den Angstabbau des Prüflings, sondern um das Erfüllen eines ritualisierten Ablaufs, indem er das Ergänzen der Prüfungsakte (Gutachten, Unterschriften etc.) vornimmt, das Begrüßen des Schulleiters nicht vergißt ("Gast des Hauses") und Ausschau nach Bekannten hält. Das Zuspätkommen des Vorsitzenden läßt, besonders bei den Auszubildenden, die sichere Geborgenheit im Ritual verlorengehen. Erst nach seiner Ankunft konstatiert sich realiter die Prüfungskommission, die sich unter Ausschluß des Prüflings für den Tag einrichtet. Hier hätten Fach- /Hauptseminarleiter die Aufgabe, ihren Prüfling in die Kommissionrunde einzubeziehen, dadurch verkrustete Stereotype zu durchbrechen und offene Einblicke in den Prüfungsgeheimbund zu gewähren. Bei einer derartig initiierten Beteiligung der Prüflinge wurde eine Lockerheit gespürt, die den Lehramtsanwärter in seiner Kollegialität ernstnimmt.

Stattdessen erfährt der Prüfling nur organisatorische Entlastung durch den Fachlehrer, der ihm "seinen" Klassenraum für die Prüfung herrichtet. Der Referendar durchblättert abseits seine Unterrichtsentwürfe, während die offizielle Prüfergruppe im Gespräch den ersten Stungengang erwartet. In dieses Gespräch müssen die Prüflinge einbezogen werden, um neben dem obengenannten Vorteil auch fehlgreifende Einschätzungen zu verhindern, die zumeist eine negative Erwartungshaltung erwecken, zumal der Vorsitz, oft ohne facultas beider Fachrichtungen des Prüflings, keine Kenntnis von den Entwürfen hat:

F Haben Sie schon den Erdkunde-Entwurf gelesen?

V Nein.

F Ist auch besser so!

oder:

F1 Der Physik-Entwurf ist ja so ganz gut.

F2 Wenn der für Erdkunde es nur auch wäre!

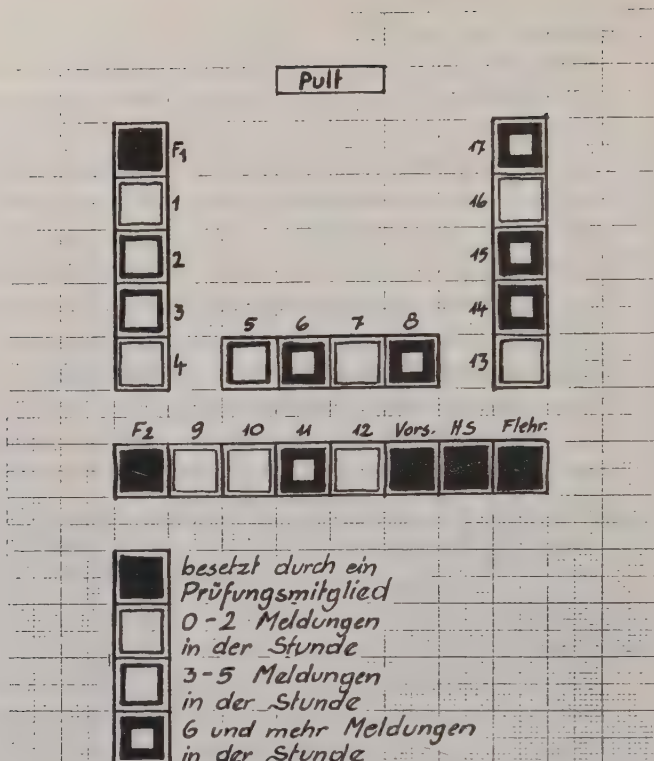
Diese oder ähnliche vorankündigende Äußerungen lassen die folgenden Unterrichtsstunden allzu leicht(sinnig)

unter negativer Erwartung beobachten ("Pygmalion im Prüfungszimmer").

Die Beobachtungen bei vielen Prüfungen lassen den Gang zur Klasse ritualisiert deuten. Der Prüfling, vorangehend, "bahnt" den Weg devot durch Pendeltüren und Schülermassen, gefolgt von zwei Zweiergruppen der Kommission und vor dem Klassenzimmer vom Fachlehrer erwartet. Wohltuend hat sich der Haupt- oder Fachleiter aus dieser Formation herauszugliedern, um mit dem Prüfling gemeinsam zur Klasse zu gehen, um in beruhigender Form ihm die Aufregung zu nehmen, die ihn schon einigemal das Stockwerk der Schule oder die Klassentür verwechseln ließ. Die Wirkung der Beruhigung im small-talk ist unbestritten.

Klassenzimmer und Lerngruppe sind bereits vom Fachlehrer "präpariert".

- a) Der Raum mußte eventuelle regiehaft verändert werden: da wurden Schüler umgesetzt, Tische verrückt, Tafeln und Overheadprojektoren hinzustellen oder andere Medien aufgehängt. Da prüfungsadäquate Klassenzimmer mit einer wenig störenden Mitschauanlage in den Schulen nicht vorhanden sind, verändert sich durch die beschriebene Einrichtung der Räume die Lernsituation, und damit erhöht sich die Unsicherheit der Prüfungssituation (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 86). Da Fachleiter während der Prüfungsstunde gern an Tischen schreiben, die aufgrund der Ende des Raumes von Schülern "abgetreten" werden, erschwert sich die Lernsituation weiter. Es konnte vielfach beobachtet werden (vgl. Skizze auf S. 258 d.A.), daß die Sitzordnung der Prüfungskommission einen direkten (d.h. negativen) Einfluß auf die Beteiligung der Schüler hat. Die Skizze zeigt die unterschiedliche Schüleraktivität während einer Unterrichtsprobe; die schriftliche Charakterisierung der Lerngruppe und das Urteil des Fachlehrers hatten ein anderes Bild der Aktivitäten gezeichnet.



Hier ist ersichtlich, daß die Schüler einen "weißen Kreis" (Stillhöfe) der Inaktivität um die Prüfungsmitglieder ziehen, während die Darstellung im Entwurf und seitens des Fachlehrers die Schüler/innen Nr. 1, 4, 10 und 13 als die aktiven "Stützen" des Unterrichts auswiesen.

- b) Die Lerngruppe verhält sich aber auch durch eine veränderte Interaktion ¹⁾ anders. Die Prüfungskommission ist Tage

¹⁾ Das liegt auch an "Schaustunden, die nichts mit der Realität zu tun haben", sagte R.-J. STICKLER in der FAZ zum Fernsehfilm "Da hab' ich ja noch Glück gehabt" (ZDF vom 23. Oktober 1979).

vorher der Lerngruppe angekündigt worden und wird nach dem Eintreten in die Klasse begrüßt:

- der Referendar stellt die Kommission gar nicht vor, um zu dokumentieren, daß "normaler Unterricht" abläuft;
- die Prüfergruppe wird namentlich mit oder ohne Dienstbezeichnungen, vorgestellt. Das läßt den Prüfling nicht so sehr als Lehrer, vielmehr in seiner abhängigen Notlage vor den Schülern erscheinen, ihn, der es heute gewohnt ist, den Schülern eine gleichwertige Interaktion zu bieten mit "geräuschvoller Fröhlichkeit, Kraftausdrücken, Dialekt" (FAZ vom 2. August 1980);
- oder der Prüfling versucht, zwischen den beiden Interaktionsarten einen humorvollen Mittelweg zu gehen ("die hohen Herren..."), der sowohl der Vorstellungszereemonie als auch dem kameradschaftlichen Schülerimage genügt.

Während des Unterrichts, der durch die prüfungsbeabsichtigte Störung stark benachteiligt ist, stören weitere Faktoren. Die Prüfungsgruppe hat allzuoft die Tendenz, Gespräche miteinander anzufangen; die Kommission darf die bereits erwähnten Störungen nicht durch Abgelenktsein und Unterhaltungen potenzieren.

Auch die Neigung, bei Partnerarbeit/Gruppenarbeit sich den Schülergruppen zu nähern, um Erarbeitungsergebnisse zu erfahren, stört erheblich, da dieses Wissen nur unterrichtsrelevant, nicht aber beobachtungsrelevant ist.

Nach den Unterrichtsproben, wenn der Fachlehrer Stellung nehmen darf "zum Leistungsstand und zur Mitarbeit der Klasse und zu besonderen Umständen" ¹⁾, kommen diese Prüfungsstörungen als Beeinträchtigungen zur Sprache.

¹⁾ OVP vom 11.7.1980, § 19 (6)

Rückschlüsse oder Berücksichtigungen werden daraus nicht gezogen, weil der Fachlehrer, an der Ausbildung vor Ort beteiligt, zur Prüfung keinen Zugang hat. Wenn es zur Zeit keine rechtliche Grundlage dafür gibt, Referendare im Prüfungsausschuß zu beteiligen (R. WAGNER, 1971, S.200), so sollten die Fachlehrer stärker einbezogen werden. Nach dem heutigen Verfahren werden die Ausbildungslehrer vom Seminar unterschätzt (vgl. auch FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 70). Man fürchtet den zu starken Einfluß auf die Klasse, so daß - allerdings lohnenswert für eine neue Arbeit über die Sozialisierung durch die Ausbildungsschulen - folgende Fragen eine Beantwortung suchen:

- Wieweit arbeiten Fachlehrer "ihren" Referendaren Entwürfe vor?
 - Was wird den Lerngruppen vor dem Prüfungstage "eingeschärft"?
 - Was wird ihnen vorher bzw. nachher versprochen bzw. gegeben?
 - Welches Verhalten wird den Schülern vorher aufgezwungen?
 - Wie wird durch den Fachlehrer die Prüfungskommission vorher angekündigt, wie wird sie dargestellt, wie nachher charakterisiert?
 - Welches Verhältnis (Neid, Devotion, Gleichgültigkeit etc.) hat der Fachlehrer zur Kommission oder zu einigen ihrer Mitglieder?
- u.a.m.

Nach den Phasen der Beratungen und Kolloquien, die noch besprochen werden (II Kap. 4.2.), kommt der hehre Abschluß der Zensurenverkündung. Sie müßte in viel stärkerem Maße die Begründungen enthalten als gutgemeinte Ratschläge, Erfahrungsanekdoten oder Berufsprognosen.

Die Beratungsgespräche¹⁾ wollen eine Einschätzung der jeweiligen Unterrichtsprobe erzielen und als Abschluß, nach dem Kolloquium, die Zensurenfindung erleichtern. Die Beratung über die Unterrichtsprobe, bestehend aus der Analyse des schriftlichen Entwurfs und der Durchführung (vgl. MEYER, 1980, S. 365), hat durch das Zustimmen zu Beobachtungs- und Beurteilungsfeldern eine neue Chance bekommen. Unsere seminarinterne Einigung (II Kap. 2.1.) hat den Fahrplan für derartige Beratungsgespräche gegeben. Er bildet den Bewertungskatalog, der zur Zensur führt; dabei muß vor einem verlockenden Punktesystem gewarnt werden (vgl. HAHN, 1978, S. 128), weil die Grenzen zwischen den Einzelpunkten Gerechtigkeit vorspiegeln, aber nicht pädagogisch abgrenzen. Die Anwendung eines allgemein von den Beteiligten anerkannten Bewertungskatalogs hat im wesentlichen gegenüber althergebrachter Beratungsgespräche folgende Vorteile:

1. Die Prüfungskommission kann nach einem Beobachtungskatalog eine einheitliche, weil untereinander aufteilbare Beobachtungsaufgabe erfüllen. Später zufällig zusammengetragene, selektive Einzelheiten geben kein Gesamtbild der Stunde, das integrierende Band bildet der gemeinte Katalog.
2. Alle Beobachter der Prüfungsgruppe werden somit in die Verantwortung genommen. Der fachsichere Beobachter (Fachleiter) ist nicht alleinverantwortlich, weil die anderen Gruppenmitglieder ihren Beobachtungspart (nach vorher abgesprochener Strategie) leisten müssen. Damit wird ein "playing God" (METZ, 1978, S. 36) des Einzelfachmanns verhindert.
3. Die spätere Zensurenfindung wird nicht durch vorherige "Vorträge" eines Fachleiters in eine gewollte Ecke gedrängt, sondern diskutatativ gefunden in Abschätzung der Bezugssysteme.

¹⁾ gemeint sind nicht die Beratungsgespräche im Anschluß an die Unterrichtsstunden (Hospitationen), sondern die prüfungsinterne Beratung nach der Unterrichtsprobe (lt. OVP § 19 (8)).

4. Da die gesamte Ausbildungszeit nach diesem Beobachtungskatalog ausgerichtet war, wird im Examen die Lehrerbeurteilung lernzielorientiert.
5. Bislang war das Kriterium des Unterrichts der schriftliche, vorher eingereichte Entwurf. Eine Relation zwischen Planung und Durchführung als Beurteilungsbasis ist zu schmal.
6. Die Beobachtung nach dem eingeführten Bewertungskatalog verhindert eine anschließende Detailaufzählung; zugunsten dieser Gestrüppargumentation wird die Stunde des Prüflings aus der "Vogelperspektive" beobachtet und bewertet.
7. Das Beratungsgespräch mündet in ein Beurteilungsgespräch. Es fiel bei der Sprache auf, wenn man sie mit der der Gutachten vergleicht (II Kap. 3.2.), die durch ihren Öffentlichkeitscharakter konjunktivisch und vorsichtig und abmildernd wirken soll, daß sie innerhalb der prüfungsinternen Beratungsgespräche hart und scharf aburteilend eingesetzt wird, weil die Rechtfertigung vor dem Prüfling fehlt. Der Beobachtungskatalog vereinfacht die Sprachgebung, die Kommunikation wird reibungsloser.

Die Vorteile könnten noch verlängert werden, sind aber bereits im Kapitel II 2.1. vorweggenommen.

Jeder Fachleiter hat "sein" Beobachtungsraster zur Unterrichtsstunde, sei es, daß er es von Autoren übernommen hat (z.B.: BIERMANN, 1976, S. 64; CHIOUT/STEFFENS, 1978, S. 218-220, 228 f.; GRELL, 1976, S. 51f., 102 ff. u.a.), sei es aus Eigenansprüchen gewonnen. Es ist nicht schlecht, sein privates Beobachtungssystem konstant zu verfolgen, aber man sollte immer anerkennen, daß diese Beobachtung selektiv ist gemäß ihrer Intentionalität (vgl. die Zusammenstellung bei DAVIDSON/JENCHEN, 1980). Schlecht dagegen wird es, wenn die prüfende Beobachtergruppe in dieser Richtung selektiv arbeitet, denn in der Beratung bilden viele Einzelteile, unabgesprochen, noch keine umfassende,

annähernd ganzheitliche Unterrichtsbeobachtung. Hier werden unachtsam Chancen einer Teamwirkung einer Beobachtung vertan; die Gruppe sollte sich in ihrer beobachtenden Intentionalität absprechen und ergänzen, damit die Ganzheit der Stunde widergespiegelt werden kann. Von dieser Absprache einer Beobachtungsstrategie wird leider kein Gebrauch gemacht.

Wenden wir uns nun den "Lernprozessen" der Lehreranwärter zu, die wir einmal aus dem Befolgen und Sicher-Fühlen in äußerlichen Ritualen gesehen haben, zum anderen in den Kolloquien finden wollen.

4.2. "Lernprozesse" der Referendare

"Der Ausdruck 'Prüfung', der auf Ihrer Einladung steht, ist nicht gut gewählt. Kollege Fuchs, der den Text in meiner Abwesenheit entworfen hat, stimmt darin mit mir überein, nicht wahr, Kollege Fuchs. Dies ist nur eine Unterhaltung. Wir wollen weniger sehen, welcher Bildung, als vielmehr, welch Geistes Kind Sie sind".

Was hier ¹⁾ Robert Iswall passiert, widerfährt keinem Referendaren!

Es sei erlaubt, an dieser Stelle eine enttäuschende Episode vorzutragen. Ich war vor einem Jahr als Fremdprüfer in einem fremden Bezirksseminar, weil der Lehreranwärter zur Prüfung seinen bekannten Ausbilder abgewählt hat. Es war ihm, der durch lyrische Veröffentlichungen in Germanistenkreisen bekannt war, im Endgutachten ein "Mangelhaft" testiert worden, weil er "zu innovativ arbeitet" und noch lernen müsse, "didaktisch schulmäßig hart zu arbeiten". Im Vorlaufgespräch meinte der Prüfling, er wolle eine "kanonische Stunde" bieten, um nicht durchzufallen. Der anwesende Studienleiter wertete diese Entscheidung als "fruchtbaren Lernerfolg"! Damit wurde eine Konfliktsituation zwischen "Innovatoren und Traditionalisten" (REICH-WEIN/FRECH, 1971, S. 22) zur enttäuschenden Wirklichkeit.

Unsere Examsenzeit hatte im Sinne der gewählten Methode eine Vorlaufphase, in der Fachleiterkollegen und Auszubildende einen Gedankenaustausch hatten.

Da war zuerst die Fachleiterkonferenz, in der nach langem Erfahrungsaustausch und freier Diskussion folgende Anregungen getroffen wurden:

1. Das Examenskolloquium solle zu einem Gespräch werden, ein steifes Abfragen sei kein Ziel, den Lernerfolg des Prüflings zu messen.

¹⁾ KANT, Hermann: Die Aula, Fischer TB Verlag Nr. 931, Frankf./M. 1979, S. 21

2. Das Gespräch solle einen den Inhalt vertiefenden Charakter haben.
3. Die Erfahrungen aus den Rollenspielen (II Kap. 2.2.3.) und die Eingaben aus den Hospitationsbesprechungen (z.B.: die "Prinzipien" II Kap. 2.2.2.2.) müssen die Grundlage des Prüfens bilden.

Zum anderen war ein informelles Round-table-Gespräch mit Referendaren installiert, an dem ein Drittel des Referendariats teilnahm. Ihnen händigte ich als Diskussionsgrundlage einen Textauszug ¹⁾ aus, der in lockerer, ironisiert heiterer Form die Prüfungssituation beschreibt. Wir besprachen in zwangloser Runde diesen Text unter drei Aspekten:

1. Der Text und die Realität.

Im Text verfließen Wahrheit und Ironie. Die Art der heiteren Rückschau wurde als vorläufig "beruhigend" für die kommende Prüfung angesehen.

2. Der Stand des Referendars in der Institution.

Die Ausbilder wirken wie "Halbgötter", geschützt durch Routine. Diese Wirkung löst bei den Anfängern eine Rollenunsicherheit aus. Die Machtverhältnisse müssen anerkannt werden, ohne das Gefühl der eigenen Unterlegenheit zu pflegen.

3. Streß - Abbaumöglichkeiten.

Es wurde noch einmal bestätigt, daß die Prinzipien des funktionsgerechten Beratungsgesprächs in seiner Anwendung positiv seien. Wenn diese Gesprächsformen in die Prüfung hinübergezogen würden, wären sie hilfreich, die Angst vorm Examen zu mildern. Dafür könnten die Referendare mehr Routine entwickeln, um eine fachlich feste Position zu bekommen. Eine gemeinsame Examensgrundlage (Lernzielorientierung und Beurteilungs-

¹⁾ empfehlenswert ist bes. HENNINGSEN (1973, S. 91 f.), weil er durch seine witzige, kabarettistische Art "entkrampfend" wirkt. Es sind aber auch ähnliche Texte denkbar; uns geht es um den methodischen Einsatz solcher Texte.

grundlage) müßte der vereinbarte Beobachtungskatalog werden.

Damit war eine rechtzeitige, von allen Beteiligten akzeptierte Examensbenotung grundgelegt, die einmal auf die inhaltlich bestimmten Lernzielorientierungen und die partnerbezogene Befragungskompetenz von Prüfer und Prüfling Rücksicht nimmt (vgl. zur letzten Aussage LOESER, 1978, S. 12-20, 147-155).

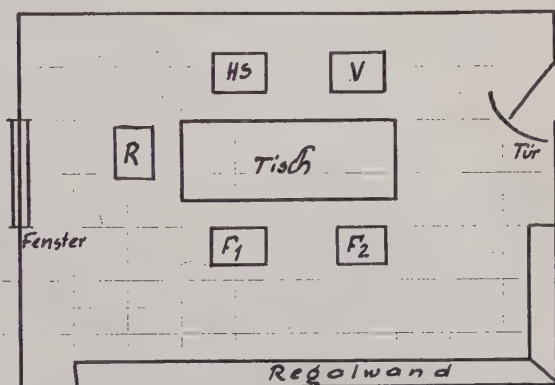
Wenn wir von den äußeren Bedingungen des idealen Prüfers (HENNINGSEN, 1973, S. 103) als Selbstverständlichkeiten absehen, muß er auch durch unser Programm gerüstet sein. Der eigentlich kommunikative Teil der Prüfung ist das Kolloquium ¹⁾, das das Reflexionsvermögen des Prüflings offenbart. Hier kann und soll er seinen Unterricht kritisieren, analysieren und reflektieren und darüber hinaus vertiefende Gespräche über selbstgewählte Themen führen können. Man sollte an einer Themenwahl (keine Themenvorgabe im Gegensatz zu FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 93) festhalten: sie stützt die fachliche Sicherheit des Referendars, seine Gesprächskompetenz gegen eine Prüfungskommission. Der Vorwurf der "Schwafelrunde" kann auf diesem Wege entschärft werden ²⁾. Diese Themen müssen so abgesprochen werden, daß der gängige Unterricht, die Erfahrungsbasis und die Fachliteratur die vertiefenden Pfeiler ermöglichen. Von dieser Seite muß ein Abfragen bereits vermieden werden, zumal Fachleiter im Prüfungskollegium zur Profilierung neigen.

Die Rollenspiele der Ausbildungsperiode haben für die Prüfungsphase ihre Wirkung bezüglich der Sitzordnung nicht verfehlt. Es wurde in allen Examina eine Selbstverständ-

¹⁾ Wir sprechen in diesem Abschnitt vom Kolloquium oder der "mündlichen Prüfung" (OVP § 20) am Examenstage.

²⁾ Das alte Thema wurde immer wieder aufgegriffen; vgl. dazu eine frühe Replik von ACKERMANN in b:e 7/71, S. 32-35 und SCHWEN in b:e 8/71, S. 7.

lichkeit, daß ein angenehmer Raum gefunden wurde, der Prüfling nicht ins Licht sehen mußte und eine verhörähnliche Vis-à-vis-Konstellation vermieden wurde. So bildete sich (hier modellhaft) folgende Proxemik aus:



Wichtig war die entspannte Sitzatmosphäre, ohne Haltungsverkrampfungen. Die Gebietsansprüche für Unterlagen mußten eingeschränkt werden; das Protokoll sollte wortlos und leise weitergereicht werden. Das wurde nach Negativbeispielen vereinbart:

- F1 Was würden Sie im nachhinein zu dem Artikulationsschema sagen?
 R Ich habe versucht, das Sachraster lernpsychologisch umzusetzen.
 F1 Sehen Sie in der Benennung Sicherung und Festigung einen Unterschied?
 V (fragt F2 etwas über den Tisch)
 F2 (gibt Protokollmappe herüber mit Komplimenten)
 V Danke. - Machen Sie nur weiter!
 R Das macht mich ganz nervös. Wo war ich noch stehengeblieben?
 F1 Sicherung und Festigung.
 R Wie lautete noch Ihre Frage? ...

Das Gespräch kann sich nicht mehr in die Ausgangslage zurückbiegen. Andere technische Gesprächsstörungen (I Kap. 3.1.2.) müssen erahnt und verhindert werden (Belästigung durch Lärm, Schüler, Sekretärin, Fachlehrer etc.).

Es ist genug über Sinn und Unsinn von Prüfungen geschrieben worden, sowohl für die Schule als auch für die Lehrerausbildung (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 85 f.); diese Diskussion hier aufzufüllen, können wir uns sparen. Für die Sozialisation durch Ausbildung müssen wir feststellen, daß eine wie immer geartete Abschlußprüfung durch ihre "Herrschafts- und Rekrutierungsfunktion" (ebda., S. 94) anderen Gesetzen folgt als Hospitationsberatungen, sowohl bei Prüfern als auch bei Prüflingen.

Deswegen streben wir für dieses Examen im mündlichen Teil eine Gesprächskompetenz an, die auch schwächere Kandidaten erwerben können. Als Resümee unserer Beobachtungen wollen wir auf wichtige Dinge hinweisen.

1. Individuallage des Prüflings

Die psychologische Verfassung des Lehramtsanwärters ist unstabil, von einer Frage zur nächsten sich ändernd. Nur Gesprächsreaktionen, verbal und nonverbal, müssen als Signale dienen und gewertet werden. Der Prüfer muß in der Lage sein, unruhiges Hin- und Herrutschen, Erröten, brüchige Intonation und anakoluthisches Sprechen etc. als Alarmzeichen zu deuten.

F Wie hätte man noch Ergebnisse sichern müssen?

R An der Tafel -

F - welche noch?

R Das fällt mir im Moment nicht ein.

F Wie wälzt man anders das Vokabular um?

R Man kann andere Wörter hinzunehmen.

F Wie noch?

R Reproduktion des Textes -

F - und die Tafel?

R Ach ja -

F Worauf achten Sie dabei besonders?

R Daß die Wörter strukturell -

F Und die Schüler?

R Wie bitte? ...

Für diese stotternde Fragenfolge ist allein der Prüfer verantwortlich. Einzelbegriffe zu erfragen ist leicht, schwer aber zu beantworten. Der Prüfer muß sensibel sein

für Abwehrstrategien solcher Gesprächsstörer, indem er z.B. weite Fragen stellt, die dem Prüfling erlauben, aus den unterrichtlichen oder literarischen Erfahrungen Antworten zu suchen: Prüflingsargumente in ganzen Sätzen bringen Ruhe, auch psychologisch! Jedes engschrittige Lernzieltreiben, das obendrein noch amtlich relevant protokolliert wird, führt den Prüfling ins Gestrüpp (vgl. LÖW, 1979, S. 66 ff.). Jede verbale oder nonverbale Unruhe des Prüflings sollte beachtet und aufgefangen werden durch Einbettung der Fragen in den unterrichtlichen Erfahrungshorizont.

2. Prüfungsanpassung

Es geht allzu häufig die Parole um, den Prüfern keine Wortschlacht zu liefern, sondern man solle als Prüfling darauf ausgerichtet sein, "sich den Fachleitern anzupassen und zu sagen, was ihnen gefällt" (DUTILLY, 1977, S. 30; vgl. MEYER, 1980, S. 365). Mit dieser Art der Anpassung, die dem "playing God" Vorschub leistet, meinen wir das Gegenteil gesprächskompetenter Prüfung.

Der prüfende Fachleiter muß den Prüfungsverlauf bei aller Flexibilität vorbereitet haben. Bei Anpassungsgerede kann er dann durch Gegenargumentation ein Gespräch forcieren.

- F Wie stehen Sie zur generellen Einsprachigkeit in den Neusprachen?
R Bei der Semantisierung bin ich für uneingeschränkte Einsprachigkeit; die Klassen, die ich unterrichtete, haben die Fähigkeit dazu. Lübkes Zweisprachigkeit kann ich nicht teilen.
F Wie sind in dieser Hinsicht aber Ihre Erfahrungen im Grammatik-Unterricht?
R Ich weiß aus dem Fachseminar, was Sie wollen, nämlich Einsprachigkeit. Es kann aber durchaus sein -
F Ich meine aber bei guter, guter Vorbereitung!
R Die Schüler in meinen Klassen formulierten oft falsch; das darf ich mir in Grammatik nicht erlauben.
F Ich hab es auch anders bei mir erlebt.
R Zimmermann ist aber meiner Meinung.
F Das ist nur ein (!) Autor - der meint Französisch -
R Nein, er gibt auch englische Beispiele. Die Beantwortung Ihrer Anfangsfrage würde ich sehr stark vom sprachlichen Leistungsvermögen der Lerngruppe abhängig machen.

F Unsere Standpunkte bleiben kontrovers; aber Ihre Meinung zeigt Umsicht und Realität. Ihr späterer Unterricht wird korrigierend oder bestätigend ...

Diese Gesprächspassage zeigt kein Anpassungsverhalten, es wird expressis verbis davon sogar abgehoben. Dennoch zeigt eine derartige Prüfung, evoziert durch Gegenargumente und eingebettet in den Erfahrungsbereich, eine hohe Reflexionskompetenz, die wir anstreben sollten. Diese Strategie haben wir durch unser Programm für Beratungsgespräche (II Kap. 2.2.2.) grundgelegt.

Dies sollte nur ein Beispiel sein, dem andere hinzugefügt werden könnten. In zwei mündlichen Prüfungen ist dieses Thema zum Thema selbst erhoben worden. Beide Referendare billigten weitgehend den institutionellen Anpassungsdruck, verwiesen aber mit Nachdruck auf ein einheitliches Beurteilungssystem. Wir hatten mit den "Prinzipien" und dem Beobachtungsbogen, die bislang hinreichend diskutiert waren, zwei feste Säulen gegen Prüfungsanpassung geschaffen.

3. Sachaspekt

Die Gesprächskompetenz steht nur auf der Basis einer genügenden Sachkompetenz. Man muß daran festhalten, Referendare Wahlthemen angeben zu lassen, die "examiniert" werden sollen ¹⁾. Ein Breitbandwissen über alle Inhaltsbereiche (Didaktik, Lernpsychologie, Methodik, Schulformen, Schulrecht etc.) führt zu keiner Diskussion, so wichtig auch alle Themen sein mögen. Nur die Kenntnis der Schwerpunktthemen, ergänzt durch den Erfahrungsbereich des Prüflings, schafft ein kompetentes Prüfungsgespräch. Hierdurch werden Störungen vermieden, die beobachtet wurden:

- daß der Prüfling mit vielen Worten "Zeit gewinnen" will;
- daß er sich bei Unwichtigem aufhält;

¹⁾ Hier ist man geneigt, an die vielen Witze über Prüfungen zu erinnern, in denen der Kandidat dadurch "glänzt", daß er jede Frage auf sein gelerntes Stichwort anzuwenden weiß. Ein Beispiel gibt Alexander SPOERL: Memoiren eines mittelmäßigen Schülers, Bertelsmann Lesering, Bielefeld 1960, S. 108-110.

- daß man Mißverständnisse vermeidet;
- daß Prüflinge nicht wissen, worauf das Gespräch hinauslaufen soll u.a.m.

Wenn es den Prüfern um die Sache geht (das hoffen wir!) und nicht um Sachetiketten und Begriffe, dann empfiehlt sich das Kolloquium aufzubauen wie ein Rollengespräch. Unser Seminar ist dabei, ein derartiges Prüfungsgespräch als Muster für die nächste Ausbildungszeit aufzuzeichnen. Aus meinen prektizierten Beispielen hier ein Auszug (mitgeschriebenes Wortprotokoll eines Kollegen):

(P Prüfer in Allgemeiner Pädagogik

R Prüfling, Referendar)

- P Versetzen Sie sich in die etablierte Lehrerrolle; und Sie haben gestern ein Diktat zurückgegeben. Heute besuche ich Sie als Schülervater.
Herr K, Sie haben auch das zweite Diktat meines Sohnes mit "ungenügend" bewertet, obwohl er sich seit dem letzten Mal doch um mehr als die Hälfte verbessert hat, d. h. er hat statt 62 Fehlernur noch 30!
- R Das ist aber immer noch "ungenügend"!
- P Aber mein Sohn ist enttäuscht und entmutigt, weiter so intensiv zu üben. Wo bleibt Ihre pädagogische Ausbildung?
- R Hören Sie, Herr Winter, ich muß im Vergleich zu anderen Schülern in der Klasse -
- P Das ist reiner Relativismus! Keine Objektivität! In der Parallelklasse wäre es vielleicht "mangelhaft" gewesen; schon ein kleiner Trost, weil -
- R Da muß ich Ihnen widersprechen! Ich habe mit den Deutschlehrern der Parallelklassen die Bewertungsmaßstäbe abgesprochen. In der 5c hätte Ihr Sohn dieselbe Zensur bekommen.
- P Das ist kein Trost für meinen Sohn; er ist entmutigt. Sie hätten doch mal "ausreichend" schreiben können, ohne daß die anderen Kinder -
- R Das geht nicht, ich muß nach vorher besprochenen Maßstäben zensieren. 30 Fehler sind nicht mehr zu vertreten, ich meine das objektiv!
- P Wo bleibt aber Ihre Pädagogik?
- R Ich habe ja Ihren Sohn zu mir kommen lassen, ich habe ihm zugeredet, ihm Mut zu machen versucht, nicht locker zu lassen. Er war auch sehr verständig.
- P Das hatte er mir gar nicht gesagt ...

Derartige Rollengespräche sind locker und heiter, realistisch und plastisch, ohne daß die "Sache" zu kurz kommt, weil die "didaktischen Funktionen" der Prüfung

(ORTNER, 1979, S. 266) im Vordergrund stehen. Dieses Rollengespräch hatte auch dem Prüfling gefallen, weil es ihm die Prüfungssangst, Nervosität und Versagensangst nahm, und dennoch ist über das Thema "Leistungsmessung" viel gesagt worden (in diesem Ausschnitt: objektives, inter- und intrasubjektives Bezugssystem der Zensierung), ohne daß diese Begriffe fielen. Es kommt uns doch auf die umsichtige, praktische Sachlichkeit an und nicht auf deren Etiketten!

4. Zensurenfrage

Die Ermittlung der Zeugnisnote erfolgt aus den Teilbereichen von Vorzensur, Hausarbeit, Examensstunden und der mündlichen Prüfung (vgl. auch FRECH/REICHENIN, 1977, S. 92), wobei den letzten beiden Teilstücken großes Gewicht zukommt.

Bei fast allen Prüfungen waren die Vorsitzenden darauf bedacht, die Abschlußnote in eine der üblichen Notendefinitionen einfließen zu lassen, eine individuelle Begründung vernachlässigend. Diese dann entstandene floskelhafte Wendung wird auch dem Prüfling mitgeteilt, die weder Aufschluß über den gehaltenen noch Hilfe für den beruflichen Unterricht gibt. Die Zensurenverkündung wird meist mit aufmunternden Worten oder Lebenssentenzen aus Literatur und Erfahrung verbrämt, eine Rechtfertigung der "gefundenen" Zensur findet nicht statt.

Hier wird dringlich, was im Abschlußgespräch mit den Referendaren deutlich wurde, daß ein gemeinsamer, transparenter Beurteilungskatalog angelegt werden muß.

5. Reflexion des Unterrichts

Mit recht wird nach den Examenslehrproben keine Zensur ermittelt, weil die Prüfungskommission auf das "nivellierende, ausgleichende" Reflexionsgespräch im Kolloquium verwiesen wird.

Wir hatten bereits für die Ausbildungszeit festgestellt (II Kap. 3.3.), daß die Wirkung der Reflexions-

fähigkeit auf die Zensur unterschiedlich bewertet wird. In Prüfungssituationen verschärft sich dieser Eindruck, weil Spontaneität gefragt ist. So wird allzu häufig von "situativer Reflexion", "schnellem Reflexionsvermögen" oder "gezielter Reflexion" gesprochen.

Das muß während der Ausbildung geübt werden. Für die Prüfungen sollte stärker der taxonomische Bereich der Reflexionsfähigkeit (S. 252/253 d.A.) einbezogen werden. Die letztliche Wirkung wird in der nächsten Ausbildungsperiode zu spüren sein.

5.o. Endgültige Rollenfindung -

Zur Sozialisationsfähigkeit der Institution

"Doch wenn nun einer, der auf
diese Weise,
gedrillt wurde, mal laut, mal leise
und arbeitete von früh bis spät -
nun glaubt, daß er ein besserer
Lehrer wäre,
- so irrt sich der!" ¹⁾

Hat die Ausbildung keine "guten Lehrer" hervorgebracht?
Ist das Referendariat nur eine institutionelle Notwendigkeit zum Berufsleben, und wird der eigentlich gute Lehrer erst im Beruf gebildet?

Die Kapitelüberschrift, bewußt ambivalent in der sprachlichen Gestalt, will zweierlei anstreben: Wieweit läßt sich der Referendar "sozialisieren" durch die Institution, trotz ihrer Enge und Gebundenheit? und: Wieweit ist die Institution Ausbildungsseminar sozialisierbar? Damit wird dieses Kapitel zur Rechtfertigung, Generalbeichte und auch zur Anregung und schließt den Kreis zum Methodenteil.

Jeder Betroffene weiß, daß "optimale Erziehung" nicht institutionalisierte Erziehung ist (TÜBINGER ERKLÄRUNG, 1978, S. 240), aber in unserer Gesellschaft nicht anders verlaufen kann. Die Grenzen können aber durch i n n o - v a t i v e Eingaben erweitert werden. Unser Beispiel sollte zeigen, daß auch im gymnasialen Lehrerausbildungswesen, das auf Konservierung des Bestehenden seit alters her aus ist (SUSTECK, 1975, S. 104), Innovationen ihre Chancen haben. SUSTECK (1975) nennt an anderer Stelle (S. 49) das Urteil der Lehrerschaft über ihre Ausbildungszeit hinsichtlich innovatorischen Verhaltens deprimierend.

Was brachte allen Beteiligten unsere Innovationsbereitschaft ein?

¹⁾ Hans KALLER: Geburtswehen, In: Erziehung und Wissenschaft, 10/1979.

Den Ausbildern vordergründig ein Beispiel, das andere Ausbildungsgruppen ermuntern soll, in dieser Richtung so oder ähnlich ebenfalls Versuche zu starten. Von amtlicher Seite (Gesamtseminar Münster) wurde uns eine komplette Video-Anlage zugestellt, mit der wir das bereits erwähnte "Kommunikationstraining" für kommende Ausbildungszeiten verwirklichen können ¹⁾. Es verpflichtet auch, diesen Ansatz weiter zu verfolgen und (hoffentlich) zu vollenden. Wir meinen, mit diesem Beispiel die Praxis zu verstärken, besonders Übungspraxis in die Interaktion zwischen Ausbildern und Auszubildenden zu bringen, denn jede theoretische Unterweisung in der kommunikativen Kompetenz verhindert die fruchtbare Innovation (vgl. dazu ZIFREUND, 1971, S. 59). Die Forderung nach mehr Praxis in der Lehrerausbildung kann und darf sich nicht nur auf mehr Unterricht beziehen (WELLENDOFF, 1980), will sie die Kehrseite der Medaille nicht vergessen. Praxis im Sinne des Miteinander-Handelns muß auch das Leben im Seminar betreffen, muß die soziale Dimension im Ausbildungsprozeß stärker beachten (vgl. BAYER, 1980, S. 513). In der Mitarbeit am Seminar-Curriculum, am Beobachtungs- und Beurteilungskatalog, an der Verbesserung der Interaktion (Hospitationsgespräche, Rollenspiele, Rollengespräche) und an der Diskussion der Rückmeldungen (vgl. SCHÜSSLER, 1977, S. 343) sollten Fachleiter und Lehreranwärter das Zusammenwirken von institutionellen Bedingungen und einer individuell bezogenen Ausbildung erleben. Damit wurde ein Stückchen "Forschungsarbeit" als Vorbild an alle Beteiligten herangetragen (vgl. ROBINSOHN, 1973, S. 279; WEIDENMANN, 1978, S. 139) mit dem Ziel, die Innovationsbereitschaft im und in das Berufsleben weiterzugeben.

Nun kann man eines ohne Zweifel nicht verlangen: man

¹⁾ Über das Kommunikationstraining wird von mir in Kürze ein längerer Aufsatz in einer pädagogischen Zeitschrift erscheinen.

kann nicht auf Pfiff "synergetisch" ¹⁾ innovativ reagieren. Die Innovationsbereitschaft muß und soll in der Ausbildung gelernt werden, damit sie in des Berufsleben weitergegeben werden kann (GIRSCHNER u.a., 1973, S. 191). Wir versuchten, besonders in der Anfangsphase (II Kap. 1.o.) den Boden zu bereiten. Gerade in der Umschwungszeit von der Universität zur Ausbildungsinstitution leidet der Lehramtsanwärter unter dem Institutionsdruck (RICHTER, 1978, S. 267), der ihn entlastet, wenn man ihn dort abholt, wo die Universität ihn entlassen hat. "Der Ausbildungsstil und sein Klima sind kaum weniger wichtig als sein 'Inhalt'" (ROBINSON, 1973, S. 279). Die Inhalte sind besser zu vertreten und zu "ertragen", wenn sie von allen Beteiligten erörtert und mitgetragen werden. ZIMMERMANN (1979, S. 18) nimmt zurecht die Lehrerbildung in den großen anthropologischen Kreis hinein, daß hier ein Bild vom Menschen entworfen wird, das sowohl den Referendar emenzipativ seinen Stellenwert einschätzen läßt als auch im Berufsleben diesen Standpunkt vertreten läßt.

Der Lehrer muß Lernender bleiben. Dazu sei noch einmal die schöne Literatur bemüht:

"Ja, es war der größte Irrtum meines Lebens. Und er klärte sich erst auf, als es fast zu spät war. Als ich, mit siebzehn Jahren, vor einer Schulklasse stand und, da die älteren Seminaristen im Felde standen, Unterricht erteilen mußte... Es ging wie am Schnürchen. Die Professoren nickten wohlwollend. Und trotzdem war alles grundverkehrt. Und die Kinder wußten es... Ich war kein Lehrer, sondern ein Lerner. Ich wollte nicht lehren, sondern lernen. Ich hatte Lehrer werden wollen, um möglichst lange ein Schüler bleiben zu können. Ich wollte Neues, immer wieder Neues aufnehmen und um keinen Preis Altes, immer wieder Altes weitergeben... Echte, berufene, geborgne Lehrer sind fast so selten wie Helden und Heilige" ²⁾.

-
- ¹⁾ Havelock bezeichnet "Synergie" als die Kräfte, Innovationen zu produzieren; zit. nach AREGGER, 1975, S. 36
 - ²⁾ Erich KÄSTNER: Als ich ein kleiner Junge war, In: Gesammelte Schriften für Erwachsene, Band 4, Droemer Knauer, Atrium Verlag, Zürich 1969, S. 55

Es ist bereits im Methodenteil dargelegt, daß uns kein "verordnetes" Forscherteam aufsuchte, mit allen Vorteilen, aber auch mit allen Nachteilen (I Kap. 1.3.) behaftet. Deswegen ist unser Versuch ein Beispiel, wieweit der einzelne Ausbilder (MÜLLER-POHRERODT, 1978, S. 218) in der Lage ist, innovative Prozesse innerhalb festgefügtter institutioneller Ausbildung in Gang zu setzen. Was in der Literatur als "Hoffnung auf produktive Veränderung" (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 69) genannt wird, sollte hier versucht werden. Aber Versuche verpflichten zur Weiterarbeit, so daß ein Ende nicht abzusehen sein wird. Die eingeschlagenen Innovationen ¹⁾ müssen weitergetrieben werden durch

- bewußtes Auswählen von Inhalten, Materialien und Techniken,
- kritisch reflektiertes Anwenden dieser Inhalte und Techniken,
- innovatives Durchspielen vielfacher Organisationsformen,
- kritisches Einüben in die Rollenübernahme, um kognitive und emotionale Fähigkeiten zur Emanzipation anzustreben.

"Es kommt entscheidend darauf an, die Schwelle zwischen individuellen und institutionellen Lösungsmöglichkeiten zu erkennen und zu gewährleisten, daß durchzusetzende institutionelle Regelungen vom Engagement, von der Solidarität und der persönlichen Aktivität der Betroffenen und Handelnden getragen werden" (GUDJONS, 1977, S. 375).

Unsere vorrangige Aufgabe bestand darin, die Argumentationskompetenz im aktiven Beratungsteil der Ausbildung zu verbessern. Bislang wurden Ausbilder und Auszubildende in die schwarze Kammer der Beratung entlassen, fernab den Augen der Öffentlichkeit, wie es ein Fernsehfilm treffend charakterisierte. ²⁾ Rollenspiele sind zuerst skeptisch

¹⁾ Synopse zum Innovationsbegriff bei HEITMEYER, 1979, S. 99-110

²⁾ Dietrich Schuberts Dokumentarfilm "Da hab' ich ja noch Glück gehabt", ZDF vom 23.10.1979; und "Die Lehrermangel", WDR 3 vom 13.12.1980.

aufgenommen worden, dann mit Interesse diskutiert, zuletzt mit Engagement weitergeführt worden. Sie haben zur wesentlichen Verbesserung der Hospitationssituation beigetragen; das Ergebnis war eine Video-Aufzeichnung, die zum Angstabbau neuen Referendaren gezeigt werden kann (II Kap. 1.o.). Mit der Verbesserung der Beziehungsebene wollten wir nicht Konfliktlösung betreiben, als sei sie "innovativer notwendiger Anspruch" (OTTO, 1978, S. 93), das Aufbereiten kompetenter Beratungsinteraktion sollte vor jeder Konfliktlösung liegen.

Damit sind wir bei dem "Nutzen", den unser Versuch für die Referendare haben sollte. Es ist bereits erwähnt worden, daß der zukünftige Lehrer vor resignierender Privatisierung geschützt ist durch kritisches und innovatives Verhalten, wenn er Innovationsfreude in der Ausbildung als ständige "Aufgabe der Lehrer" (AREGGER, 1975, S. 66) gelernt hat. Die neue Form der Aktivierung, der weiteren Praxisgestaltung auf Ausbildungsebene ist in der letzten Phase der Periode mit Ausbildern und Referendaren diskutiert und entwickelt worden. Hier wird ein Medium (TV-Technik) im kreativen Sinne eingesetzt, weil es darum geht, "sich mit Hilfe der pädagogischen Medien fähiger zu machen, sich und Andere zu verstehen" (LAUFF/HOMFELDT, 1980, S. 29). Anfangserfahrungen vor der Video-Technik, die Praxis im Unterricht und in Beratungsgesprächen haben zu einem Kommunikationstrainingsprogramm geführt, das mit Referendaren für Referendare entworfen ist.

Von diesem Programm erhoffen wir uns eine weitere Entschärfung der Beurteilung, weil durch das Eigenerleben vor dem Bildschirm "der Wunsch nach Änderung im Beratern selbst" (ROEDEL, 1978, S. 64) entsteht. Daß das Selbsterfahrungstraining ein wichtiges Anliegen der Ausbildung sein wird, merken Seminare zu spät. Wir haben es bereits in der Verwirklichung, als andere Personen verstärkt den Vorschlag machten, "im Rahmen der Referendarausbildung die Bereiche Verhaltenstraining, Beobachtungs-

training und Selbsterfahrung zu intensivieren" ¹⁾). In unserer Verwirklichung des Kommunikationstrainings wird sich der Kreis schließen, den wir im Kapitel II 1.o. mit dem Thema "Lehrerangst und seine Bewältigung" zu zeichnen begannen.

Einige mögliche Bedenken seitens der Lehramtsanwärter sind prophylaktisch gemeinsam interpretiert worden: Beobachtungsunsicherheit, verstärkte Frustration, charakterologische Interpretation, Training zum Perfektionismus u.ä.m.

Die Hauptschwierigkeit wird uns begegnen in dem seltsam gestalteten Leiterverhalten (vgl. SIGNER, 1979, S. 186 ff.); seltsam deswegen, weil alle gutgemeinten und erprobten Verhaltensweisen auf unsere Situation nicht anwendbar sind. Unser Trainingsprogramm hat es mit einer formellen Gruppe zu tun, die nur begrenzt offenes Training verträgt. In den erprobten Gruppen in der Literatur, die sich freiwillig zusammenfanden, war die Bereitschaft zur Entlastung, Offenheit, Darbietung u.ä. gegeben, die wir erst zu finden haben werden. Das wird erschwert durch die Tatsache, daß der Leiter als späterer Beurteiler auftreten wird, das Trainingsprogramm aber von beurteilungsrelevanten Aspekten wegen der immanenten Intention und Motivation freigehalten werden muß. Wie diese Rolle auf einer Vertrauensbasis glaubwürdig vertreten werden kann, wird die Realisation später zeigen.

Wir blicken in die Zukunft, der Blick ist aber in der hier dargestellten Ausbildungsperiode ausgerichtet worden. Die erste Sequenz des Kommunikationstrainings soll als Beispiel vorgestellt sein. Jede Sitzung ist mit 4 Zeitstunden anzusetzen, um effektiv zu sein.

¹⁾ Aufsatz in "Bildung aktuell", Zeitschrift des Philologenverbandes NRW, 11/1980, S. 267

Reihe: Einführung in einfache Gesprächsformen
 Einheit: 1. Einführungsstunde

Sitzung	Thema	Intentionen	Übungsvorschläge	Medien
1.	Aufwärmphase und partner- bezogener Kommunikationszwang	Grundidee: in das 1. Axiom WATZLAWICKS Die Kamera soll als Beobachterstörung akzeptiert werden Einführung in die technische Kamerabedi- nung Die Teilnehmer akzeptieren die Image- lage des Gegenüber Feststellen/Erfahren- gen über Selbst- und Fremdbild ertragen können	Aufwärmspiele Interaktionsspiele Zweiergruppen beginnen oder vermeiden ein Gespräch Vorstellen der Gruppenmitglieder Vorstellen und üben an derameratechnik	MILLER (1980, S. 299-305) ANTONS (1976, S. 27) (VOPPEL (1978)

Einheit: 2. Reaktionen im Gespräch

Sitzung	Thema	Intentionen	Übungsvorschläge	Medien
2 a	Reaktion im Gespräch	Wirkung verschiedener Reaktionsweisen im Gespräch Teilnehmer erleben den Unterschied zwischen direktiver und non- direktiver Führung Sie lernen verschiedene Verhaltensweisen bei sich und anderen beob- achten und in ihrer Wirkung einschätzen	Gruppenarbeit über ein literarisches Beispiel Teilnehmer wollen direk- tiv möglichst viele In- formationen erhalten Rollenspiele (Schüler fragt Lehrer nach Zensur, Versetzung etc.) Einüben der Gesprächs- fördernden und -stören- den Elemente	MUCCHIELLI (o.J., S. 9-13) BECK u.a. (1978) S. 74-78 ANTONS (1976, S. 108-110) SCHWÄBISCH/SIEMS (1974) S. 69-71
2 b	Wirkung verschie- dener Reaktion	eigene Verhaltensände- rung im Gespräch Teilnehmer geben ge- sprächsförderndes feed-back gezielte Kontrolle über eigenes Verhalten, um ein Gespräch zu fördern	Zweigruppen pflegen Ge- spräch über Freizeitgestal- tung, erste Unterrichts- stunde etc., ein dritter "stört" durch Zwischenfra- gen Beratungsgespräch als Rol- lenspiel mit Feed-back- förderung	Video Text über Gesprächs- förderer/-störer (modifiziert nach S.163ff, d.Ä.)

Einheit: 3. Initiieren von Gesprächen

Sitzung	Thema	Intentionen	Übungsvorschläge	Medien
3 a	Initiieren von Gesprächen	Teilnehmer lernen Möglichkeiten der Gesprächsinitierungen kennen und entwickeln Schwierigkeiten beim Beginnen eines Gesprächs	Gesprächsinitierung am Thema des Rollenwechsels Klassenbegabungssimulation Beratungsgespräche im Rollenspiel Interaktionsspiele zu dieser Problematik	Video PRIESEMANN (1974), S. 52-55 VOPEL (1978)
3 b	Übungen zu Gesprächsinitiativen	Artikulation von Schwierigkeiten Lösungsversuche im Gespräch	Initiierung von Gesprächen am Thema (z.B.: Unterrichtsge- spräch, erster Ausbildungsabschnitt, Ausbildungsordnung) Initiieren eines Beratungsgespräch über die erste Unterrichtsstunde (direktiv vs. nondirektiv) Rollenspiel: Der Lehrer be- trifft die Klasse	Video

Einheit: 4. Strukturieren von Gesprächen

Sitzung	Thema	Intentionen	Übungsvorschläge	Medien
4 a	Strukturieren von Gesprächen	Teilnehmer lernen die Interpunktion von Gesprächen sowie erfahren die Ökonomie und Zielgerichtetheit von Gesprächen	Gruppenmitglied soll ein Gespräch so leiten, daß ein Ergebnis möglichst schnell erreicht wird Ein anderes Mitglied soll es so leiten, daß ohne Sachbeiträge ein Ergebnis erreicht wird (Gesprächsthemen: z.B: Thema der schriftlichen Hausarbeit, Inhalte des Seminars etc.)	Video
4 b	Strukturierungsübungen	Erörterung und Festlegung von Möglichkeiten der Strukturierung Eübung in gegenseitiger Kritik Erfahrungen mit Gesprächsstören	Diskussion literarischer Textbeispiele Gesprächssequenzen werden durch Störungen unterbrochen Beratungsgespräch mit Stören	ALBEE (1962), 2. Akt Video

Die darauf aufbauenden Folgesitzungen könnten diese weiteren Themensequenzen erarbeiten:

- Balance-Modelle (Gefühle entwickeln für unstabile und stabile Gesprächskonstellationen);
- Beziehungen in Rollendispositionen (sowohl für Lehrer-Schüler-Interaktion als auch für Fachleiter-Referendar-Interaktion);
- der Lehrvortrag (Darbietung, Erzählung, Zusammenfassung, Information des Lehrers);
- das Unterrichtsgespräch (eng, weit, gebunden);
- das "Privatgespräch" (Gespräche mit Schülern, Eltern; mit Referendaren, Kollegen...);
- Prüfungsgespräche (Kolloquien, Nachprüfungen, Abitur);
- u.ä.

Verlassen wir hier die Vorschau auf dieses wichtige Lehrertraining und widmen wir uns den "Erfolgen und Mißerfolgen" unserer Ausbildungsperiode mit ihren Programmen. Aber an dieser Technik müssen Bezirksseminare weiterarbeiten. Dann werden Vorschläge zur thematischen Ausarbeitung vonnöten sein; einen Versuch zur möglichen Verwirklichung schlugen wir vor.

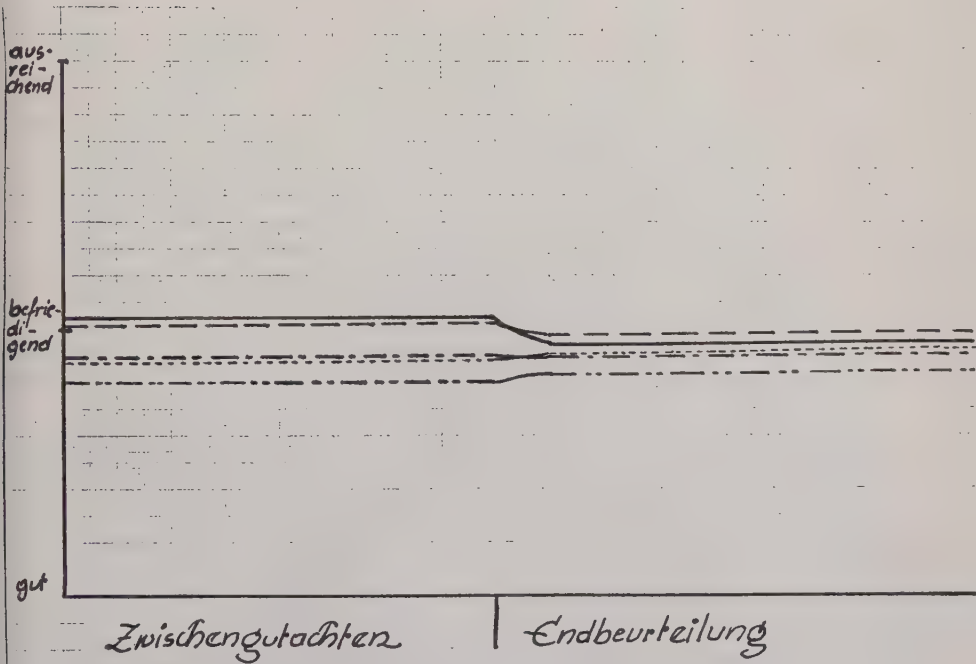
Der pragmatisch eingestellte Leser mag längst einwerfen: Ist bei aller Innovationsbereitschaft auch ein greifbares Ergebnis für die gesamte Ausbildungszeit herausgekommen?

Pragmatische Resultate sind für Auszubildende auch in den Zensuren ablesbar. Die Examensergebnisse am Ende dieser Periode haben ergeben, daß im Vergleich zum Durchschnitt des Landes NRW ¹⁾ unser Bezirksseminar einen oberen Platz einnimmt. Das kann kein Zufall sein, da die Vergleichszahlen aus den Vorjahren nicht so günstig sind und alle Ausbilder über das fortschreitende Nichtwissen der Anfänger klagen.

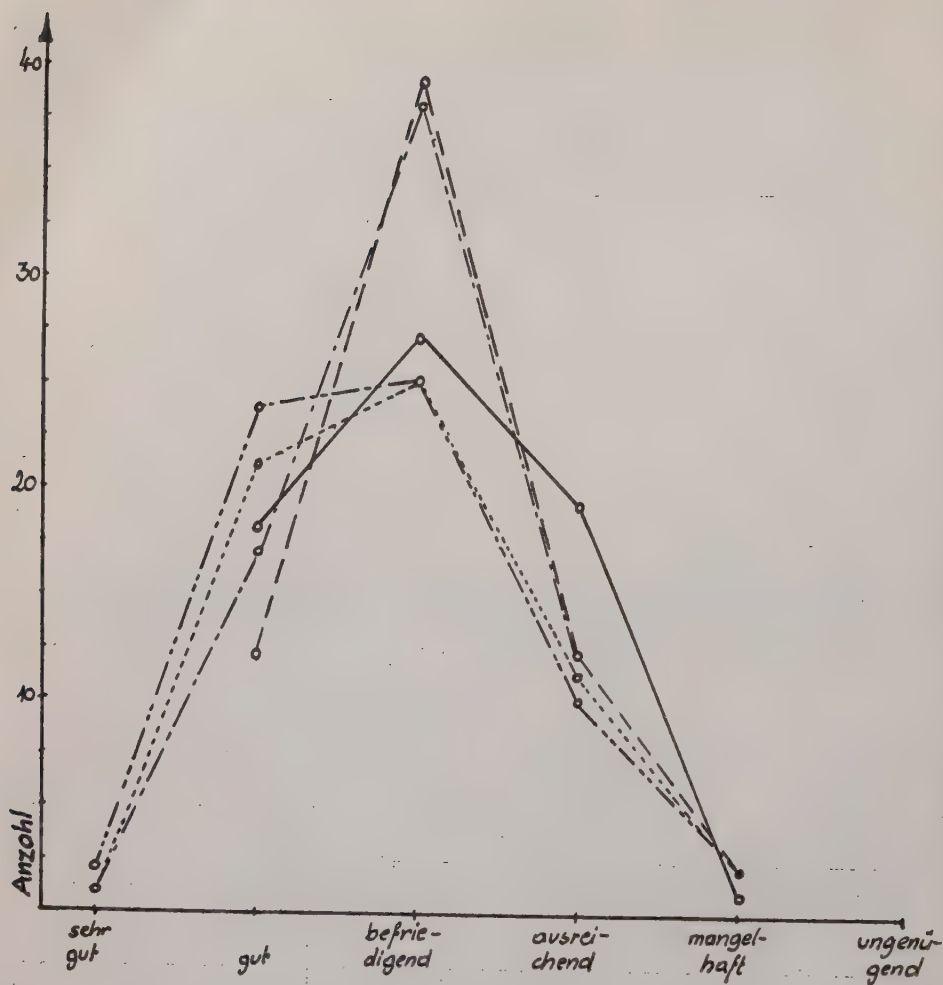
Stellen wir jedoch nun den internen Zensurenvergleich an. Da unser Versuch auf der Einzelinitiative unter Mit-

¹⁾ interner, unveröffentlichter Vergleich einer Seminarleitertagung vom August 1980.

arbeit aller Beteiligten basiert, lag dem Autor "seine" Gruppe stärker im Interesse. Mir war die leistungsschwächste Gruppe überantwortet worden (vgl. Schaubild S. 28 d.A.). Die weitgestreute Zensuraufspaltung aller Referendargruppen hatte sich in der Endphase "nivelliert", wie folgendes Ergänzungsschaubild veranschaulicht, das alle Referendare in ihren Hauptseminargruppen darstellt:



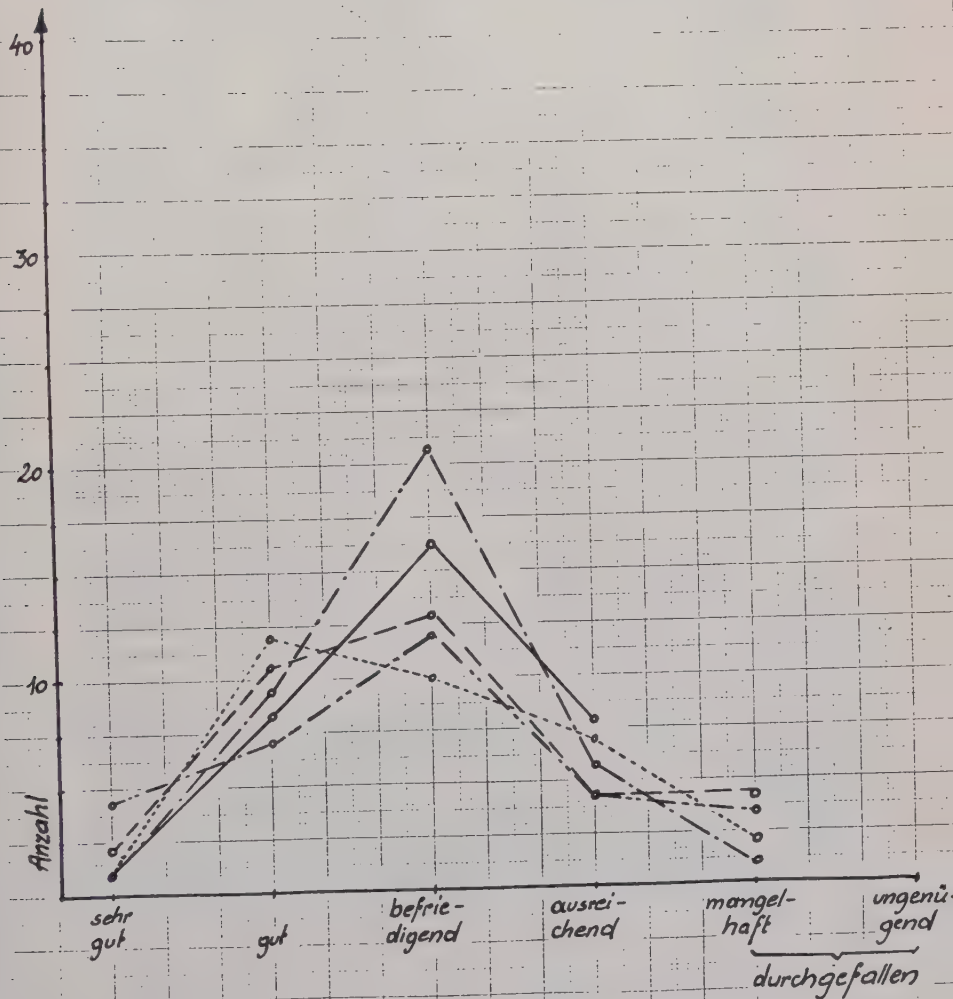
Setzt man die Zwischenbeurteilung (linke Hälfte im obigen Schaubild) graphisch um, fällt auf (S. 286 d.A.), daß die Zensuren insgesamt der "Normalverteilungskurve" (WEINERT, 1974, S. 897, 904) entsprechen. Es ist jeweils der Schnitt von zwei Zwischenzensuren (Fech A und B) aufgezeichnet worden, so daß hier folgende Bilder entstehen:



Die mir anvertraute Gruppe weist in der Kurve den negativen "Buckel" (durchgezogene Linie) zum unterdurchschnittlichen Leistungsvermögen aus.

Der Vergleich zur Endbeurteilung zeigt deutlich die Nivellierung. Die Kurven in der nun folgenden Graphik

sind nur halb so hoch wie die in der Graphik zur Zwischenbenotung, weil diese die Zeugnissnote, zusammengezogen aus den bekannten Teilleistungen (FRECH/REICHSTEIN, 1977, S. 92) darstellt. Der Höhepunkt der Kurve (wiederum durchgezogene Linie) liegt diesmal im zufriedenstellenden Bereich:



Man nimmt sich bei jedem Versuch seiner "Probanden" besonders an. Ein Vergleich zeigt die Verbesserung im Examen innerhalb der fünf verschiedenen Gruppen des Hauptseminars:

	Zwischennote	Endnote	Differenz
1. Gruppe	2,79	2,83	- 0,04
2. Gruppe	2,87	2,90	- 0,03
3. Gruppe	2,89	2,87	+ 0,02
4. Gruppe	3,01	2,97	+ 0,04
5. <u>Gruppe</u>	3,04	2,94	+ <u>0,10</u>

Die eigene, "behütete" Gruppe, hier als Nummer 5 aufgenommen, zeigte eine Verbesserung von + 0,10 Zensur. Hier ist jede geringfügige Verschlechterung oder gar Verbesserung bezüglich des zensuralen Zwischenstandes eine Seltenheit, weil die Prüfungsleistung, ohne direkte Rechtfertigung vor den Prüflingen (II Kap. 4.2.), schärfer beurteilt wird als andere Leistungen.

Nach bestandnem Examen haben wir an die Referendare, die an die verschiedensten Schulen verteilt wurden, einen Fragebogen (S. 289 d.A.) ausgegeben mit der Bitte, ihn innerhalb des ersten Vierteljahres ihrer etablierten Lehrertätigkeit an uns ausgefüllt zurückzusenden. Da wir wußten, wie schwierig eine hohe Rücklaufquote zu erreichen ist, haben wir durch einen Freiumschlag das Rücksenden erleichtert. Wir wollten stichwortartig von den Referendaren das nachreferendariale Gruppengefüge und die Bedeutung des seminarinternen Anpassungsdrucks erfragen.

Der Rücklauf war trotzdem nicht so hoch (46,51 %; N=172), wie wir erhofft haben, so daß kein repräsentatives Bild der vergangenen Ausbildungsgruppe entstehen konnte.

FRAGEBOGEN

(zur Erfassung des nachreferendariellen
Gruppengefüges und des Anpassungs-
drucks)

Sie haben jetzt (Gott sei Dank?) das Referendariat
beendet und begannen soeben die "echte" Lehrertätigkeit,
eigenverantwortlich und hoffentlich gut vorbereitet. Bis-
lang blieben uns Kenntnisse über Gruppenzusammengehörig-
keit und Anpassungsdruck verborgen. Würden Sie uns bitte
einige Fragen beantworten?

- 1) Sind Sie an die Schule Ihrer Wahl
gekommen? ja ☐
nein ☐
- 2) Wie waren Ihre ersten Eindrücke von den neuen Kollegen?
- | sehr
positiv | positiv | kann ich
noch nicht
sagen | teils-
teils | nega-
tiv | sehr
negativ |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

- 3) Möchten Sie je zu ihnen Kontakt haben? ja ☐
nein ☐

- 4) Haben Sie irgendeinen Kontakt zu den ehemaligen
Referendaren Ihrer Ausbildungsgruppe? ja ☐
nein ☐

- 5) Möchten Sie den Kontakt aufrecht
erhalten? ja ☐
nein ☐

- 6) Welche Arten des Kontaktes haben Sie zu ehemaligen
Referendaren?

- a) Ehemalige sind in meinem neuen Kollegium
b) wir laden ständig einige ein
c) wir haben einen festen "Kreis"
d) wir sprechen regelmäßig Treffen ab
e) wir treffen uns nur zufällig
f) ich verkehre brieflich mit Ehemaligen
g) ich habe fernmündlichen Kontakt

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Lassen Sie sich noch bitte einige weitere Fragen auf
der Rückseite gefallen.

7) Mein Kontakt zu Ehemaligen bezieht sich auf die

- a) meiner Fachseminare
- b) meines Hauptseminars
- c) meiner Ausbildungsschule
- d) gesamte Referendarsgruppe

8) Betrachten Sie bitte Ihre Ausbildung rückwirkend.
Wie schätzen Sie den Wert der "Allgemeinen Pädagogik" für Sie ein?

sehr hoch	hoch	ich bin wohl zufrieden	ich bin weniger zufrieden	niedrig	sehr niedrig
-----------	------	------------------------	---------------------------	---------	--------------

☐
☐
☐
☐
☐
☐

9) Welche Themen hätten Sie gern in Ihrem "Allgemeinen Seminar" besprochen, die Sie vermißten, aber jetzt rückschauend dringend brauchten?

10) Das Referendariat gilt in der Literatur als Zeit der entscheidenden Anpassung. Können Sie das bestätigen?

	ja	☐
	nein	
ich habe davon nichts gespürt		☐

11) Welche Faktoren wirkten auf Sie besonders anpassungsgünstig?

12) Weitere Kritik, Vorschläge, Hilfen etc.

Ich danke Ihnen für das Ausfüllen dieser 12 Fragen und möchte Sie bitten, diesen Fragebogen in den Freiumschlag zu stecken und zum Briefkasten zu bringen. Danke schön und viel Erfolg und Freude im ersten Lehrjahr.

Das Einfinden in neue Wohn- und Ortsverhältnisse, in eine neue (Frage 1: meist "in ungewollte") Schule samt Kollegen und Schulleiter, in viele neue Klassen sowie in den 24stündigen Arbeitsrhythmus hatte den Fragebogen in die letzte Denklinie gestellt; das wiegt besonders, da nur 33,75 % unserer Referendare an die "Schule ihrer Wahl" gekommen sind. An der neuen Arbeitsstätte wollten jedoch alle (Fragen 2 bis 5) schnell Kontakt zu den neuen Kollegen suchen und zu den ehemaligen Konreferendaren aufrecht erhalten. Gefragt nach den Arten ¹⁾ des Kontaktes zu den "Ehemaligen" (Frage 6), wurde die besondere Bindung zu den Junglehrern im neuen Kollegium hervorgehoben (52,70%), feste Zirkel wurden kaum (12,50 %) verabredet, der fernmündliche Kontakt wurde anvisiert (68,75 %), Treffen wurden meistens dem Zufall (25,00 %) überlassen. Insgesamt verdeutlicht die Beantwortung, daß der Kontakt über das Referendariat hinaus nur im Kollegiumskreis gepflegt werden kann.

Kontaktfördernd (Frage 7) haben sich im Referendariat weniger das Haupt- (12,50 %) oder Fachseminar (31,25 %) erwiesen, sondern die Gruppe der Ausbildungsschule ¹⁾ (62,50 %). Das gemeinsame Tun wirkt stärker als das gemeinsame Theorielernen. Letztlich bestätigt sich darin die gruppenfördernde Wirkung unserer Gruppenarbeitsphase am Anfang der Ausbildung (vgl. S. 119 d.A.).

Wir schätzten die Lehramtsanwärter rückschauend den Wert der "Allgemeinen Ausbildung" (Frage 8) ein? Im Gegensatz zu den empirischen Erhebungen bei FRECH/REICHWEIN, (1977, S. 47) wurde die Einschätzung von sehr hoch (12,50%) über hoch (12,50 %) bis zufriedenstellend (68,75 %) vorgenommen, nur 6,25 % waren weniger zufrieden. Unsere Gruppe bestätigte allerdings den fehlenden Praxisbezug (vgl. FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 45-49) der Thematik im Hauptseminar (Frage 9). Hier verlangten die Referendare rückschauend folgende Themen:

¹⁾ Geht die Zählung wie hier über 100 % hinaus, konnten mehrere Antworten angekreuzt werden.

- Ökonomische Stundenvorbereitung für die 24-Stunden-Woche ¹⁾,
- Erwachsenenbildung,
- Klassenlehrer (Wandertage, Klassenfahrten, Formalien, Elternsprechtage) ¹⁾ und
- Verwaltung (Verbindungs-, Beratungslehrer).

Die Bewältigung einiger dieser "praktischen" Themen kann nicht im theoretischen Ausbildungskanon geschehen; das sind Aufgaben für den Schulleiter oder seinen Koordinator.

In der Frage 10 konnte nur etwa ein Drittel (37,50 %) einen "gewissen" negativen Anpassungsdruck im Referendariat spüren, die anderen verneinten den Druck durch entgegenkommendes Fachleiterbemühen (25,00 %) oder hatten vom Druck nichts gespürt (31,25 %; 6,25 % ohne Meinung). Dieser Fragebogen entspricht sicherlich nicht den repräsentativen Anforderungen, er ist nur für eine kleine Gruppe relevant. Er sollte der Ausbildung lediglich ein Feedback geben, das für zukünftige Zeiten diskutiert und verwendet wird; den Referendaren das Gefühl, auch nach der Ausbildungszeit zukünftigen Lehrerausbildungsfragen offen zu sein.

In jedem Ausbildungsseminar ist die Zeugnisausgabe ein erhabener Augenblick, aber er ist auch gefährlich. Vereidigung (vgl. S. 89 f. d.A.) und Verabschiedung umrahmen beamtisch ein Programm, das in jedem Referendarenkopf anders eingeschätzt wird. Die offizielle Verabschiedung ist eine Gefahr, den Überwert des "Dienstlichen" zu bekennen, aber auch die Chance, einen Rechenschaftsbericht abzulegen, der zugleich zukunftsweisend ist.

Die Abschlußrede, wenn Ausbildungsgruppenleiter sie halten wollen, sollte nicht nach literarischem Muster gestrickt werden, sondern in Diskussion mit Ausbilderkollegen entstehen. Wenn hier Auszüge aus unserer (!) Rede

¹⁾ Dieser Wunsch soll in der neuen Ausbildungsphase thematisiert werden.

erscheinen, sollen sie keinen Vorbildcharakter haben; sie stehen zur weiteren Diskussion bereit.

"Meine Damen und Herren,
liebe Kollegen.

Sie sollen in den neuen Kollegien die didaktische Unruhe sein, innovativ in den Lehrerkonferenzen und im Unterricht. Suchen Sie aber Gespräche mit Ihren Kollegen! ...

Guter Unterricht ist der, wie wir es verstanden haben: bei legitimierter und diskutierter Zielsetzung den Kindern das Lernen zu erleichtern. Seien Sie in dieser Hinsicht selbstkritisch und unzufrieden, agil und innovativ, denn wie ein einzelner eine Kollegengruppe auf neue Wege setzen kann, sollte unser Programm Ihnen vorweisen. Die Lehrereinstitutionen sind nur auf alten Gleisen arm. Vermeiden Sie die kollegiale Isolation; das ist die große Gefahr, weil der Lehrerberuf daran krankt.

Der Lehrerberuf ist wie der Pfarrer ein Beruf, in den man sich ganz einbringen muß. Sie wollten es sicherlich erst ganz anders machen, um es besser zu machen, weil Sie vielleicht "trotzdem" Lehrer werden wollten. Dann kamen Sie mit uns und älteren Kollegen zusammen. Wir Ausbilder wollten zwischen pädagogisch Wünschenswertem und gesellschaftlich Möglichem vermitteln. Daher standen wir zwischen Theorie und Praxis. Hoffentlich sehen Sie uns nach unserem gemeinsamen Ausbildungsprogramm nicht als reine Theoretiker an!

Sie mußten als wissenschaftlich qualifizierte Leute bei uns ganz "unten" anfangen. Diese psychische Situation wollten wir Ihnen angenehm machen, soweit diese institutionelle Konstruktion es zuließ...

Wir wünschen Ihnen den didaktisch unruhigen Geist, viel Erfolg im innovativen Bereich und kritische Zufriedenheit."

TEIL III

Rekonstruktion

1.0. Erfordernis einer Individualisierung

Wir haben den Anpassungsweg der Referendare, wie er von der Institution gewiesen wurde, verfolgt, haben dabei aber die besondere pädagogische Zielrichtung nicht vergessen, indem wir in den Fallanalysen die Verifizierung autonomer beruflicher Tätigkeit aufzeigten. Die pädagogische Intention liegt vornehmlich im Thema selbst: man kann über pädagogische Kommunikation, wie in unserem Fall, nur kommunizieren mit pädagogischer Wirkung.

Auch die Literatur hat hier derartige "autonom pädagogische" Typen hervorgebracht, deren Lebensweg aufzuzeichnen lohnen würde. Wir erinnern nur an Professor Unrats Sohn, der trotz der schlechten Gesellschaft und seines Examensabbruchs "immer noch ein brauchbarer Beamter hätte werden können" ¹⁾ und an Cornelia Battenberg ²⁾, die, des institutionalisierten Referendariats überdrüssig, den Weg eines unmoralischen Fotomodells zum Film wagen möchte.

Wir wollen in diesem Teil der Rekonstruktion den Versuch unternehmen, die Anpassungsarten innerhalb einer Ausbildungsperiode eines Ausbildungsseminars herauszustellen. Die Untersuchung der Rollenfindung von Referendaren hat in der einschlägigen Literatur Vorbilder; an zwei wollen wir erinnern.

Dagmar HÄNSEL (1975, S. 217 f.) hat ein Vier-Phasen-Modell erstellt, das den institutionellen Strang der

1) Heinrich MANN: Professor Unrat, Rowohlt TB Nr. 35, Hamburg 1951, S. 16

2) Erich KÄSTNER: Fabian, In: Gesammelte Schriften für Erwachsene, Bd. 2, Atrium, Zürich 1969, S. 173

Ausbildung von Referendaren allgemein erfaßt:

- Phase 1 zeigt den Lehramtsanwärter nach idealistischen Vorstellungen ausgerichtet; ein äußerlich aufgezwungenes Orientierungssystem lehnt er ab.
- Die Notwendigkeit einer Umorientierung wird in Phase 2 erfahren durch die Unangemessenheit des eigenen Verhaltens.
- In der Phase 3 geschieht das Umdenken und Anlehnen an institutionelle Normen; das Aneignen und Identifizieren mit seminarkonformem Verhalten läßt den Lehrereanwärter leichter in das bevorstehende Berufsleben eingliedern.
- In der letzten Phase geschieht die völlige Anpassung (Internalisierung) an das ausgegebene Orientierungssystem (vgl. HÄNSEL, 1975, S. 217 f.; OTTO, 1978, S. 64).

Diese vier Phasen sind an den Ansprüchen einer Institution orientiert und ergeben sich als "Folge" aus dem Strang ihrer Zielsetzungen. Unser Versuch sollte aber gerade in dem Allgemeinen das Individuelle suchen, sollte die Wirkungen der handlungsorientierten Eingaben in einen einzigen Ausbildungsprozeß berücksichtigen.

Neben diesem Ablauf von Anpassungsphasen existieren Formen der Adaption, die die Referendare als bestimmte Typen erscheinen lassen. FRECH/REICHMEIN (1977) unterscheiden drei "Reaktionsformen":

- die konfliktfreie Übernahme von Fachleitervorstellungen;
- die nur äußerliche Anpassung an gesetzte Normen, wodurch die eigenen Vorstellungen nicht berührt werden;
- die Verwirklichung innerer Vorstellungen gegen die Normsysteme der Ausbilder (ebda., S. 61).

Die Autoren zeigen die Bedingungen auf, unter denen diese drei möglichen Formen auftreten. Jeder Lehramtsanwärter, der zwangsläufig hier einzuordnen ist, wird

zum Typ, je nachdem, wie er besonders die Besuche seiner Ausbilder empfindet.

Diese Ergebnisse, die aufgrund empirischer Methode gefunden wurden, genügen nicht unseren Anforderungen in der Zielsetzung dieser Arbeit. Uns kommt es nicht darauf an, zu einem "festen Ergebnis" zu kommen, sondern gerade das Hin und Her in der Interdependenz verschiedener Anpassungsformen zu belegen, die aus immer neu gemachten Erfahrungen, aus Eingaben methodischer Art in einen Ausbildungsprozeß oder aus Personenkonstellationen entstehen.

Aus dieser Intention heraus entstanden die drei unterschiedlichen Anpassungsprofile z.B. in den dargestellten Fallanalysen (vgl. II Kap. 2.2.4.), die abseits von Anpassungssträngen und Reaktionstypen entstanden, weil sie die Individualität der Lehramtsanwärter berücksichtigten. Darauf mußte der Fragebogen (vgl. III Kap. 2.1. und 2.2.) abgestimmt sein, denn er sollte den Ausbildungsstreng erkennen lassen, vor dessen Hintergrund die individuelle Einschätzung des Anpassungsdrucks, wechselnd in den Teilen der Ausbildungsperiode, sichtbar und meßbar wird. Untersuchen wir im folgenden die Chancen, uns an ein Vorbild zu halten.

2.o. Anbindung an das KOHLBERG-Modell

KOHLBERG (1977) will die "spärlichen Beweisstücke für die Existenz von kognitiven und moralischen Stufen im Erwachsenenalter" (ebda., S. 225) überprüfen. Diese Stufen, die nicht logische Stufen sind, "aber dennoch eine kognitiv-strukturelle Komponente haben" (ebda., S. 232), sieht er bestätigt in Eriksons Studien und vielen klassischen Autobiographien. Diese Annahme von "Beweisstücken", die weniger im allgemeinen Zug (generaliter) als vielmehr im persönlich Zugänglichen (individualiter) liegen, gibt uns die Chance der Anbindung.

Die Moralität ist das Ureigenste des Menschen, "seine" Moralität ermißt sich nur an den mores der Kulturgruppe, sie ist nicht unbedingt hoch, wenn sie mit ihr konform geht. So mußte auch ein Konzept entwickelt werden, das uns erlaubt, den "Standpunkt" des einzelnen Lherantsanwärters vor dem Hintergrund der Institution zu erfahren.

KOHLBERG hält daran fest, "daß moralische und logische Stufen strukturell parallel, aber voneinander verschieden sind" (ebda. 1977, S. 233), kann deshalb Beziehungen zwischen Piagets logischen Stufen (ebda., S. 232) und Eriksons Ich-Stufen (ebda., S. 247) aufstellen. Unsere Pilot-Studie (vgl. III Kap. 2.1.) sah eine ebensolche Paralleli-sierung der KOHLBERGschen Moralstufen (ebda., S. 233) mit unseren Adaptiv-Stufen vor:

Moral-Stufen	Adaptiv-Stufen
Stufe 0	Ich verfolge, was mir im Vorkommen nützt
Stufe 1	Ich verfolge Sanktionen durch höhere Instanzen
Stufe 2	Instrumenteller Hedonismus
Stufe 3	Versuch im diskutativ interpersonellen Bereich
Stufe 4	Resignative Einsicht in Orientierungssysteme
Stufe 5 A+B	Höhere Orientierung, Gedanke an moralischen Ausgleich, Gewissensorientierung
Stufe 6	Orientierung an Maximen der moralischen Universalität

Bei der angestrebten Parallelität ist auf die V e r - s c h i e d e n h e i t von Moralität und Anpassung nicht genügend geachtet worden, was aber erst der vorgestellte Fall in der Pilot-Studie (nächstes Kapitel) deutlich machte. So übernahmen wir letztlich nur die I d e e KOHLBERGs, die Entwicklung der Anpassung, fernab des institutionellen Orientierungsstrangs, in Stufen (Ebenen) sichtbar zu machen.

Das "Material" zur Auswertung sollten nicht empirische Daten (vgl. III Kap. 1.o.) liefern, sondern die Vorstellung einer "Geschichte", in der hypothetische adaptive "Dilemmata" vorkommen (TURIEL, 1977, S. 119). Somit sollte es möglich sein, bei der Auswertung nicht so sehr universelle Anpassungsreaktionen zu sammeln, sondern die individuellen Denkstrukturen, beeinflusst durch immer erneut einsetzende Lernerfahrungen, zu durchleuchten.

Diese Geschichte konfrontiert den Junglehrer mit Anpassungsmöglichkeiten auf drei Ebenen:

- auf der prae-adaptiven,
- der adaptiven und
- meta-adaptiven.

Die letzte Ebene wollen wir nicht nach TURIEL (1977, S. 120) mit dem Praefix "post-" belegen, um nicht den Eindruck einer längeren Entwicklungszeit ¹⁾ über die Lehrer-Ausbildungszeit hinaus zu erwecken, wollen aber die wichtige Stufe des prinzipiengeleiteten Denkens (vgl. KOHLBERG, 1977, S. 236) für die Anpassung hervorheben.

Unsere Fragebögen zur Anpassung sollten insgesamt folgenden Definitionsbedingungen (ebda., S. 232) genügen:

1. Die Antworten auf den drei genannten Ebenen geben eher qualitativ verschiedene Denkstrukturen wieder, die im Sinne verschiedener Lernerfahrungen auftreten. Sie sollen nichts aussagen über den "Grad der Übereinstimmung" (TURIEL, 1977, S. 123) mit den institutionellen Forderungen der "richtigen" Reaktion.

¹⁾ vgl. aber "offene Fragen" in III Kap. 2.2.

2. Weiter wird die "Invarianz der Abfolge postuliert" (TURIEL, 1977, S. 123). Die Stadien müssen in der vorgezeichneten Abfolge durchlaufen werden. Die Möglichkeit, daß spätere Einschätzungen der vorgegebenen "Geschichte" auf einer tieferen Stufe existieren als in der Anfangsstudie, zeigt nur scheinbare Regression, muß aber bei Berücksichtigung aller inzwischen erfahrenen Lernprozesse als "funktionaler Fortschritt" (KOHLBERG, 1977, S. 237) gedeutet werden. Damit werden im Übergang von einem Stadium zum nächsten die durchlaufenen Stadien reorganisiert bzw. ersetzt (TURIEL, 1977, S. 125).
3. Die "Geschichte" ermöglicht eine strukturierte Ganzheit.
4. Die letzte gemeinsame Bedingung ist die der hierarchischen Integration (ebda., S. 125 ff.). Sie hält daran fest, daß der Referendar die ihm erscheinende höchste Stufe bevorzugt. Die Entscheidung ist aber nicht von Wissens- oder Gewissensebenen abhängig, sondern von Lernerfahrungen.

Es muß noch einmal daran erinnert werden, daß dieser Versuch, bislang einmalig für adaptive Entwicklungsstadien durchgeführt, Nachfolger sucht.

2.1. Pilotstudie

Es wurde bereits erwähnt, daß das Ausbildungsseminar die von der Universität kommenden Referendare nicht dort "abholt", woher sie kommen; das gilt sowohl für inhaltlich-sachliche als auch für institutionell-pädagogische Anforderungen. Für die Auswertung der Fragebögen zur Anpassung der Referendare mußte der Zeitpunkt der Anfangsausgabe sehr früh gewählt werden, damit der normierende Einfluß der Ausbildung möglichst ausgeschaltet werden konnte. So wurde dann folgender Fragebogen (S. 301 d.A.) in den ersten Seminartagen verteilt (vgl. auch II Kap. 1.o.), ausgefüllt und ausgewertet. Der Rücklauf der Fragebögen betrug 62 %; das kann als zufriedenstellend bezeichnet werden.

Bei der hier anstehenden Kritik dieser Pilotstudie beachten wir nicht die präludierenden Fragen zur Person, da sie als empirische Basis zu unrepräsentativ sind. Nur zu vereinzelt interpretativen Aussagen waren sie heranzuziehen, z.B. die vorherige Unterrichtstätigkeit (I Frage 10). Andere Aussagen waren für die Fallanalysen von Belang (vgl. dort II Kap. 2.2.4.).

Ansonsten zeigte die Auswertung im Trend die nahe Bestätigung des empirischen Vergleichsmaterials (OTTO, 1978; HÄNSEL, 1975; FRECH/REICHWEIN, 1977 u.a.), soweit daraus der Grad der Anpassung interpretiert worden war.

Allgemein wurde der bürokratische Weg als "schlecht" abgetan, der diskursive als "möglichster", wenn nicht neue Vorschläge (Lösung 8) gebracht wurden. Interessant ist, daß verheiratete Junglehrer die Lösung 3 als beste und moralischste ansahen, ihnen wird der Weg des Diskutierens eingeübt sein (Konfliktlösung) als den Ledigen. Das trifft auch für Referendare aus "gebildetem" Elternhaus zu, die von der Erziehung diese Möglichkeit kennen; Referendare von Eltern mit Volksschulabschluß (I Frage 8) setzten Lösung 6 als beste, sie haben das Nicht-Anschwärzen-Dürfen früh gelernt.

II) Der Fall

Lesen Sie sich bitte folgenden, in der Realität vorgekommenen Fall aufmerksam durch:

Referendar A und Referendar B sind mit den gleichen Fächern gemeinsam an einer Ausbildungsschule. Referendar A sieht ein wenig neidvoll auf B, weil dieser das Glück hatte, den Fachlehrer F erwischte zu haben, der ihm die Unterrichtsstunden sämtlich vorbereitet hat. Die schriftliche Hausarbeit, so hatte ein Freund ihm vertraulich gesagt, ist ebenfalls von diesem Fachlehrer verfaßt. Der Fachleiter M, der beide achtmal besucht hat, hat natürlich von A ein wesentlich schlechteres Bild als von B, was sich in einer um zwei Stufen niedrigeren Zensur ausdrückt. Für das unmittelbar bevorstehende Examen stehen die Chancen (Anstellung, Beförderung etc.) für B wesentlich besser, obwohl sich A, der sich allein durchkämpfen mußte, genauso gut einschätzt, zumal die gute Zensur von B an sich dem Fachlehrer F zuzuschreiben ist. Ein Wort nur von A gegenüber dem Fach- und Seminarleiter, und B wäre um seinen geschenkten Ruhm gekommen. Referendar A gehen Überlegungen durch den Kopf, die bedacht sein wollen ...

III) Lösungen

Welchen Ratschlag würden Sie Ihrem Kollegen geben?
Lesen Sie sich bitte dazu erst einmal folgende sieben Lösungen durch:

- 1) A soll den Fall dem Seminarleiter vortragen, damit die Ungerechtigkeit aufgedeckt wird.
- 2) A sagt den Vorfall, denn jeder ist sich selbst der Nächste.
- 3) A soll es mit seinen Fachkollegen (ohne Fachleiter) durchdiskutieren, hier B zur Rede stellen, aber keine Konsequenzen ziehen, weil man ja nichts Böses will.
- 4) A soll nichts tun, denn in dem bürokratischen System des Seminars verläuft doch alles im Sande. B hat mit seinem Fachlehrer halt Glück gehabt.
- 5) A soll nichts unternehmen, denn irgendwann wird B schon büßen, vor allem wenn er im Dienst später seinen Mann stehen muß.

- 6) A sagt nichts, weil ihm das Anschwärzen nicht liegt und keinen Vorteil aus der Niederlage von B ziehen will.
- 7) A unternimmt nichts, denn Unrechttun ist nicht mit Unrechttun zu vergelten.
- 8) (eigene Lösung:) _____
- _____

IV) Antworten

Beantworten Sie jetzt folgende Fragen, wobei Sie die Begründungen genau beachten sollten:

- 1) Welche Lösung ist die beste?
Lösung Nr. ____ , weil _____
- 2) Welche Lösung ist die schlechteste?
Lösung Nr. ____ , weil _____
- 3) Welche Lösung ist die "cleverste"?
Lösung Nr. ____ , weil _____
- 4) Welcher Ratschlag ist der im moralischen Sinne beste?
Lösung Nr. ____ , weil _____

So, jetzt haben Sie es auch geschafft. Ich danke Ihnen für das ehrliche und geduldige Ausfüllen dieses Fragebogens.

Die Aufnahme der I Frage 10 wird im III Kap. 2.2. erfolgen. Auffällig ist noch, daß Lösung 4,,d.h. die resignative, fast nicht beachtet wurde; keinmal kam Lösung 7 (die moralische) auf den Fragebogen, wenn sie auch als "moralischste" (an)erkannt war.

Dieser Pretest entsprach nicht den gewünschten Anforderungen, hatte aber seinen methodischen Wert.

Der Fragebogen mit seinen vielfältig vorgestellten Lösungen verstellt den sicheren Zugriff für die Beantworter ("so ähnlich, ja, aber so genau auch wieder nicht"). Die Widerspiegelung der Adaptivstufen in den Lösungen (vgl. S. 297 d.A.), die in dieser engen Anlehnung an KOHLBERG die Zeitkomponente (Erwachsenenalter) hineinbringt, ist in die kurze Zeit der Ausbildungsperiode gesetzt, in der von longitudinaler Beobachtung, die KOHLBERG so wichtig ist (ebda., S. 235), nicht die Rede sein kann. Es wird also nur eine Kurzentwicklung aufgefangen werden, allerdings aus einem recht "dramatischen Entwicklungsprozeß" eines Lehrers. Für diese Übersicht war das Design einer Lösungsfolge (7 Beispiele und Eigenbeantwortung) unzureichend, da verwirrend und in seinem Angebotscharakter zu unpräzise.

Wir wollen hier auflisten, in welchen Punkten dieser erste Fragebogen Ungenauigkeiten aufwies:

1. Die "Geschichte", die aufgrund der vorgeschriebenen Lösungen eingestuft werden sollte, war in der Anfangsphase des Referendariats von den Probanden nicht nachvollziehbar, sie griff in der Entwicklung der Ausbildung zu weit voraus.
2. In Nachfolgesprächen mit Referendaren wurde bestätigt, daß der vorgestellte "Fall" vorkommen könne, insgesamt betrachtet aber in seiner Einmaligkeit zu individuell und damit unwahrscheinlich sei. Der Proband konnte sich nicht in die Geschichte mit seiner Denkweise "hineinversetzen" (Identifikationsverlust), zumal auch ein Mentorsystem (ungymnasial) suggeriert werde.

3. Die angegebenen Lösungen hatten trotz (oder wegen) ihrer Vielfalt keine Alternativmöglichkeit (vgl. TURIEL, 1977, S. 119). Die vielen "Zwischenlösungen" ließen die Grenzen verwischen, so daß die Entscheidung bei der Wahl theoretisiert statt individualisiert wurde, was eine Flucht in neue Antworten bewirkte. Eine Sammlung von Möglichkeiten erweckt den Wunsch, einen vorgegebenen Katalog zu komplettieren; wir brauchten aber eine Entscheidung auf den gegebenen drei Ebenen (III Kap. 2.o., S. 298 d.A.).
4. Die Zielrichtung der Lösungen war zu nahe den Moral - Stufen bei KOHLBERG verpflichtet (S. 297 d.A.). So wurden den Probanden eher moralische Entscheidungen abverlangt als solche zur Anpassung.
5. Diese Zielrichtung wurde besonders durch ungeschickte adjektivische Etikettierung begünstigt.
 - Die "besten" und "schlechtesten" Lösungen wurden zu stark auf die Moralität der befragten Personen bezogen.
 - Der Begriff "clever" wird im Sinne von "schlau", "sich den Gegebenheiten gut anpassen" ¹⁾ gebraucht. Damit wird das "Schlaue" einer Lösung, wenn es auf sich bezogen wird, den Charakter der "besten-für-mich" Lösung annehmen. Adjektive, wollen sie treffend sein, müssen ihre Treffsicherheit in ihrer Trennschärfe beweisen.
 - Die Bezeichnung "moralisch" (Lösung 7) erscheint zu erhaben im philosophischen Sinne. Die Formulierungsanlehnung an sokratisches Gedenkgut wirkt in der heutigen Zeit und im außerphilosophischen Raum befremdend.
 - Bei der Lösung 4 steht mehr Resignation als die von uns gemeinte Anpassung im Vordergrund.
 - Auch Lösung 5 gleitet in Randargumentation ab. Die christlich moralische Formulierung ist dem Ergebnis nicht angemessen.

¹⁾ Der Große Duden, Bd. 8, Synonymwörterbuch, Dudenverlag, Mannheim 1964, S. 547

6. Letztlich zeigte die Auswertung die Ohnmacht in der genauen Ortung der angegebenen Lösungen für die drei Ebenen. Waren die Lösungsvorschläge 3 und 6 nicht eindeutig ohne verbale Interpretationshilfe den drei Adaptiv-ebenen zuzuweisen, ergaben die neu hinzugenommenen Eigenlösungen (Nr. 8) eine Zuordnung zu allen Ebenen. Dadurch wurde eine individuelle Zuweisung unmöglich.

Im neuen Fragebogen (nächstes Kapitel) sollte getrost auf die persönlichen Daten der Probanden verzichtet werden; uns reichte für diesen Versuch die tendenzielle Bestätigung der in der Literatur aufgezeichneten empirischen Befunde. Die hauptsächlich thematische Erhebung zur Anpassung war zu sehr dem KOHLBERG-Konzept angeglichen. Bei aller anzustrebenden Parallelität sollte die Verschiedenheit betont werden..

Es mußte die Invarianz der Stadien neu definiert werden. Nach KOHLBERG muß jeder Mensch die Stadien normalerweise durchlaufen, das höhere Stadium ersetzt den jeweils "weniger fortgeschrittenen Organisationsstil" (TURIEL, 1977, S. 121).

Der Referendar kommt ins Ausbildungsseminar mit bereits angepaßtem Verhalten, das durch Sozialisation vorgängiger Zeit bzw. Erwartungen an die zukünftige gekennzeichnet ist. Der "Einstieg" in ein Stadium kann also theoretisch auf jeder Ebene stattfinden, solange eine scheinbare "Regression" auch als funktionaler Fortschritt gedeutet wird.

Diese Schwächen unseres ersten Fragebogens sind den Lehramtsanwärtern vorgestellt worden, einmal um Verbesserungsvorschläge für den neuen zu erhalten, zum anderen um eine Motivation zur erneuten Beantwortung innerhalb kürzester Zeit zu initiieren.

2.2. Durchführung des neuen Versuchs

Der neu ausgearbeitete Fragebogen (S. 308 d.A.) mußte sehr schnell in der Anfangsphase der Ausbildung ausgefüllt werden, damit die Referendare in ihrer seminarlich geförderten institutionellen Anpassung möglichst beim Stande "Null" erreicht werden konnten.

Aus dieser Zeit der allerersten unterrichtlichen Erfahrung stammt das reale Beispiel der "Geschichte" (vgl. auch TURIEL, 1977, S. 119). Die Lösungen konnten nun eindeutig drei Ebenen (ebda., S. 120; S. 298 d.A.) zugeordnet werden:

<u>prae-adaptiv</u>	(1) Orientierung an interpersonelle Thematisierung
<u>adaptiv</u>	(2) Flucht in bürokratische Sicherheit
	(3) Anpassung an Verhaltensnormen der Ausbilder
<u>meta-adaptiv</u>	(4) Orientierung an höhere Normensysteme

Die Lösungen waren im Sinne eines Alternativangebots formuliert und ohne aufdringliche moralische Intention gesetzt worden.

Dieser Fragebogen wurde also in den ersten Tagen der Ausbildungszeit nachliefernd ausgehändigt und von den Lehramtsanwärtern ausgefüllt. Eine anschließende Diskussion ergab allgemein ein sehr positives Einschätzen des Bogens, weil, wie wir meinten, die Schwachstellen der Pilotstudie ausgemerzt worden waren.

FRAGEBOGEN

I) Der Fall

Der Referendar R (Fächer: Deutsch und Englisch) beginnt seinen Vorbereitungsdienst mit großem pädagogischem Engagement. Er ist davon überzeugt, daß der Verwirklichung sozial-emotionaler Lernziele neben kognitiven Lernzielen der gleiche Rang gebührt. Im Deutschunterricht weiß er sich mit dem Fachleiter in dieser Grundüberzeugung einig. Im Englischunterricht versucht er unter arbeitsaufwendigem Methoden- und Medienaufwand ebenfalls, seinen Überzeugungen gerecht zu werden. In einer betont schülerorientierten Unterrichtsstunde Englisch (Klasse 7) kommt der Fachleiter für Englisch zum ersten Besuch. Der Fachleiter eröffnet das anschließende Gespräch mit der Frage: "Herr R, unterrichten Sie Sozialwissenschaften oder Englisch?" Der Fachleiter hält die sozial-emotionalen Lernziele für überflüssiges Beiwerk und die entsprechende Methodenkonzeption für ein Hindernis zum fachgerechten Spracherwerb. - Referendar R fühlt sich in seinem Selbstverständnis als Lehrer infrage gestellt. Was soll er tun?

II) Lösungen

- 1) Initiative zur Thematisierung der Problematik im Fachseminar mit dem Ziel, die didaktische Konzeption des Fachleiters zu verändern.
- 2) Beschwerde beim Seminarleiter, der allerdings keine Lehrbefähigung für eine Fremdsprache besitzt.
- 3) Anpassung an die didaktischen Vorstellungen des Fachleiters, um Konflikten mit entsprechender Auswirkung auf die Beurteilung aus dem Wege zu gehen.
- 4) Anpassung an die Fachleiterkonzeption, weil man überzeugt ist von seinen fachlichen und menschlichen Kompetenzen.

III) Antworten

- 1) Welche Lösung finden Sie am realsten?
Lösung Nr. _____
- 2) Welche Lösung finden Sie am schlechtesten?
Lösung Nr. _____

Da der neue Fragebogen insgesamt dreimal während der Ausbildungsperiode ausgefüllt werden sollte (vgl. Profile in II Kap. 2.2.4.), sollte sich jeder Proband seine Antworten aufschreiben, um sie nachher vergleichend einzutragen. Dieses Verfahren wurde vereinbart, weil nur unter dieser Bedingung auf Namensangaben verzichtet werden konnte. Hinzukommende, einzuzeichnende Symbole am oberen Rand ermöglichten bei der Auswertung die sichere Zuordnung der in verschiedenen Zeiten gegebenen Einschätzungen der "Geschichte".

Auf diesem Wege konnte die Anpassungslinie jedes Referendars, markiert durch ein Symbol, im Laufe der Ausbildung verfolgt werden, ohne eine namentliche Offenlegung der Person zu erzwingen, die die Einschätzung sicherlich sanktionserwartend verfälscht hätte. Die (namentliche) Zuordnung der Fragebögen in den drei Fallanalysen geschah mit der Einwilligung der Betroffenen.

Da dieser "verbesserte" Fragebogen etwa in die zweite Woche der Ausbildungszeit fiel, inzwischen Diskussionen und erster Kontakt mit den jeweils zuständigen Fach- und Hauptseminarleitern bereits erste Eindrücke vermittelten, die eine Anpassung als Erwartung oder Vorahnung hätten formen können, wurde dieser Bogen zusätzlich in der neuen (einer zweiten, seit 1.9.1980) Ausbildungsperiode am ersten Tag ausgegeben und ausgefüllt. Diese neuen Werte über die Falleinschätzung der Referendare ohne ersten Ausbildereindruck sollten nicht neue Individualstränge verfolgen, sondern nur als Korrektiv dienen, um den Hintergrund fester und sicherer aufbauen zu können. Die neuen Werte werden im nächsten Kapitel jeweils als Klammerzahlen auftreten.

Mit den Angaben des neuen Fragebogens kann eine Interpretation beginnen. Dennoch soll hier nicht verschwiegen, sondern ausdrücklich hervorgehoben werden, daß die Lösung einiger Probleme sogleich vielfältig neue aufgeworfen hat (Lichtpunkteffekt: je größer das Lichtfeld, desto länger die Strecke der Hell-Dunkel-Linie). Ich werde mich in der nächsten Zeit bemühen, diese zentrale Fragestellung auch in die etablierte Lehrerschaft hineinzutragen, möchte aber

auch andere ermuntern, hier anzusetzen. Nach der Beantwortung suchen im großen und ganzen folgende Fragen:

1. Ist die für unser Vorbild geforderte Invarianz der Stufen (TURIEL, 1977, S. 125) auch auf die Anpassungsstufen übertragbar? Scheinbare Regressionen entpuppten sich zum funktionalen Fortschritt, weil jeder Proband bedacht war, die ihm zu höchst zukommende Moralstufe zu wählen. Wählt der Lehrer (oder Junglehrer) auch die ihm höchste Anpassungsstufe dergestalt, daß er eine internalisierte, prinzipiengeleitete Adaption anstrebt? Das hinge dann zweifellos mit den Denkstrukturen zusammen, die sich im Laufe der Zeit durch Lern- und Bürokratieerfahrung entwickeln.
2. Das Stadium 4 wird vornehmlich von solchen Referendaren erreicht, die bereits vor dem Referendariat (nebenamtlich) unterrichtet haben. Erreicht der Lehrer nach langer, verarbeiteter Erfahrung die Meta-Ebene? Inwieweit sind (welche) persönlichen Erfahrungen zur Meta-Ebene erforderlich? Gibt es referendariale Erlebnisse, die die Meta-Ebene vermauern (vgl. Fallanalyse: Referendarin B, II Kap. 2.2.4.)?
3. KOHLBERG (1977, S. 233) konnte die Stufen Piagets mit den Moralstufen parallelisieren, weil die "gegebene logische Stufe eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung" (ebda.) ist ¹⁾. In welchem Verhältnis aber stehen die Moralstufen zum Anpassungswillen des Einzelnen? Berührungspunkte sind unbestritten (Anpassung an mores, Normen, Prinzipien der Kultur), aber wo genau berühren sie sich? Wie sind die möglichen Wechselwirkungen aufzufassen?
4. Kann auf die Dauer durch entsprechende Longitudinaluntersuchungen die Konsistenz auf einer Stufe nachgewiesen werden? Das kann mit dem gleichen Instrumentarium, wie hier begonnen, nachgeprüft werden (vgl. KOHLBERG, 1977, S. 235). Die hier begleiteten Referendare werden

¹⁾ unterstrichene Wörter im Original kursiv.

- nach einem Jahr (Eingewöhnung) und 3 Jahren (Anstellung auf Lebenszeit) von mir wieder angeschrieben, mit einem Fragebogen gleichen Musters gebeten, Lösungen zurückzusenden, um diese Frage einer Klärung näherzubringen.
5. In diesem Zusammenhang kann mitgeklärt werden, ob im "Alter", d.h. im Laufe einer Lehrerkarriere an der Schule, eine Stabilisierung eintritt. Mich wird interessieren, ob der sozialisierte Lehreranwärter im Berufsleben die gleiche Anpassungsfolge durchläuft (Schulleiter, Eltern- und Kollegendruck, Curriculum etc.), wie im Referendariat geschehen. Auch der Schulleiter wünscht "angepaßte" Mitarbeiter; profitiert der Studienrat z.A. von den Erfahrungen seiner ehemaligen Ausbildung?
 6. Sicherlich sind, langfristig betrachtet, Regressionen möglich, zumal dann, wenn prinzipiengeleitete Entscheidungen wenig stabilisiert sind. Inwieweit hat der Studienrat z.A. aus der Ausbildung "gelernt", wenn es um Anstellung, Beförderung u.ä. geht, die von den Entscheidungen der Schulleiter abhängig sind? Ist das Zurückfallen auf eine niedrigere Stufe ein "funktionaler Fortschritt" (KOHLEBERG, 1977, S. 237)?
 7. Eine Frage interessiert mich besonders als Ausbilder, die ebenfalls in der neu kommenden Periode geklärt werden soll: Kann ein Anpassungsdiskussionsprogramm, das ich im Rahmen des Kommunikationstrainings verfolgen werde (II Kap. 5.o.), mehr Referendare auf die meta-adaptive Stufe erheben? Kann also prinzipiengeleitete Anpassung gelehrt/gelernt werden?
 8. Die meta-adaptive Stufe ist vornehmlich nur von den Lehreranwärtern erreicht worden, die nach der Universitätszeit zwischenzeitlich unterrichtet haben. Ist die meta-adaptive Stufe durch mehr Unterrichtserfahrungen "schneller" zu erreichen?
 9. Als zweitletztes Problem sei der Schritt noch weiter in die "Jugend" des Junglehrers gewagt: Inwieweit wirkt das Lehrerbild, das während der eigenen Schulzeit von

Lehrern übertragen und als motivierend/abschreckend empfunden wurde, förderlich/hinderlich für die meta-adaptive Stufe?

10. Die letzte Frage tut sich auf: Werden "höhere" Stufen als "bessere" angesehen als niedrigere Stufen? Hier verknüpfen sich die erste mit der letzten Frage unseres vorläufigen Katalogs.

Erst die Beantwortung dieser Fragen schafft einen weitreichenden Überblick, der wesentlich auf die Lehrerausbildung Einfluß nehmen könnte. Aber die Probleme ziehen Kreise, die weit über die Zeit des Referendariats hinauswirken. Wir bleiben für diese Arbeit in der Ausbildungszeit und beschränken uns auf die Aussagen, die für diese Periode gemacht werden können, ohne die unbeantworteten Probleme zu vergessen.

3.0. Adaptions - Modelle

Die uns leitende Hypothese lautet, daß die Referendare zu Beginn diskursive Lösungen bevorzugen, im Laufe der Ausbildungszeit aber sich der Anpassung an seminarliche Vorstellungen "ergeben" müssen.

Stellen wir nun die Auswertung dar:

1. Die Fragebögen, ausgegeben in der Anfangszeit (1. Aktion), ergeben folgende Auszählung, wobei die Aktion einer neuen, zweiten Ausbildungszeit als Korrektiv ¹⁾ in Klammern vermerkt werden soll:

a) "real" ²⁾

Lösung	1	2	3	4	gesamt
Anzahl	115 (121)	5 (2)	30 (38)	20 (14)	170 (175)
%	67,65 (69,14)	2,94 (1,15)	17,65 (21,71)	11,76 (8,00)	100

b) "schlecht"

Lösung	1	2	3	4	gesamt
Anzahl	5 (4)	75 (78)	55 (49)	45 (41)	180 (172)
%	2,78 (2,33)	41,66 (45,35)	30,56 (28,48)	25 (23,84)	100

Bei allen Fragebögen (N=176) sind 18 ohne Angaben oder kamen nicht zurück. Die Rücklaufquote von 89,77 % ist so hoch, weil der anfängliche Einsatz noch interessant genug war und die Eingabe in dieser Zeit über die Hauptseminarleiter "offiziell" wirkte. Daß insgesamt in der Tabelle 170 (a) bzw. 180 (b) Antworten ausgeworfen und

-
- ¹⁾ Die ersten Aussagen wurden trendmäßig bestätigt.
 - ²⁾ Im Fragebogen erscheint der Superlativ. Er sollte trotz der logischen Unrichtigkeit den jungen Lehreranwärter anleiten, die "tatsächliche" Wirklichkeit nach dem Durchdenken aller Möglichkeiten zu beachten.

ausgewertet werden können, liegt an der Doppelbeantwortung, die mitgegeben wurde. Die als "realste Lösung" gegebene Antwort bleibt hinter den Negativnennungen zurück, weil, wie die Diskussion und Einzelgespräche zeigten, die realste Lösung weniger sicher getroffen werden konnte; abzulehnende Lösungen konnten leichter gefunden werden.

2. Die Auswertung in der Endphase ergibt folgende Übersicht (hier liegen natürlich Ergebnisse aus der neuen Periode nicht vor, wären aber auch unerheblich):

a) "real"

Lösung	1	2	3	4	gesamt
Anzahl	30	10	75	10	125
%	24	8	60	8	100

Ohne Angaben sind wiederum 18 Fragebögen; die Rücklaufquote liegt diesmal nur bei 81,25 %, die auf das Konto der Examensbelastungen geht.

b) "schlecht"

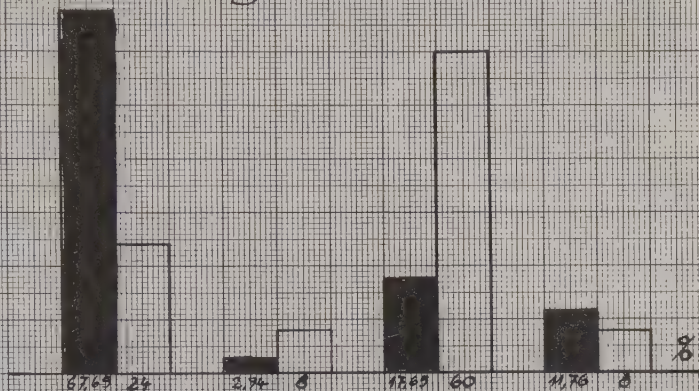
Lösung	1	2	3	4	gesamt
Anzahl	5	95	15	5	120
%	4,2	79,1	12,5	4,2	100

Hier sind 23 Fragebögen ohne Angaben.

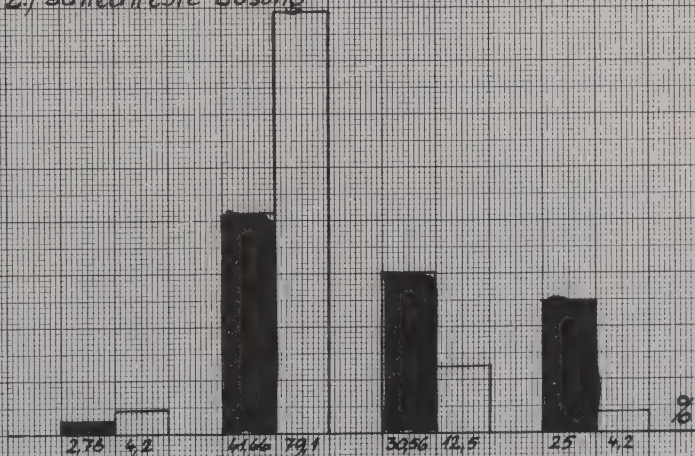
Bei dieser letzten Aktion dreht sich die Antworthäufigkeit von a und b um, weil die realste Lösung jetzt nach der Anpassungszeit schwieriger zu finden war und die schlechteste Lösung nunmehr sicherer getroffen werden konnte.

Um die Anfangs- und Endaktion (graphisch) überschaubarer zu gestalten, ergibt sich folgendes **S ä u l e n - d i a g r a m m** :

1.) realste Lösung



2.) schlechteste Lösung



1. Aktion



2. Aktion

Gemäß unserer Hypothese hat sich gezeigt, daß die Lösung 1 (Glaube an diskutative Änderung) in früher Aktion fast dreimal höher als "real" eingeschätzt wird als in später Aktion. Da aber gleichzeitig diese Lösung zu jeder Zeit sehr gering als "schlecht" eingestuft wird, darf man wohl interpretieren, daß diese Lösung auch in der Endphase mit 24 % (jeder vierte Referendar) ein gutes Beispiel abgibt. Hier mögen sich gute, inhaltlich offene Fachseminare und guter Kontakt mit Fachleitern ausgewirkt haben. Zu dieser Interpretation berechtigen auch zum Vergleich herangezogene empirische Untersuchungen (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 133).

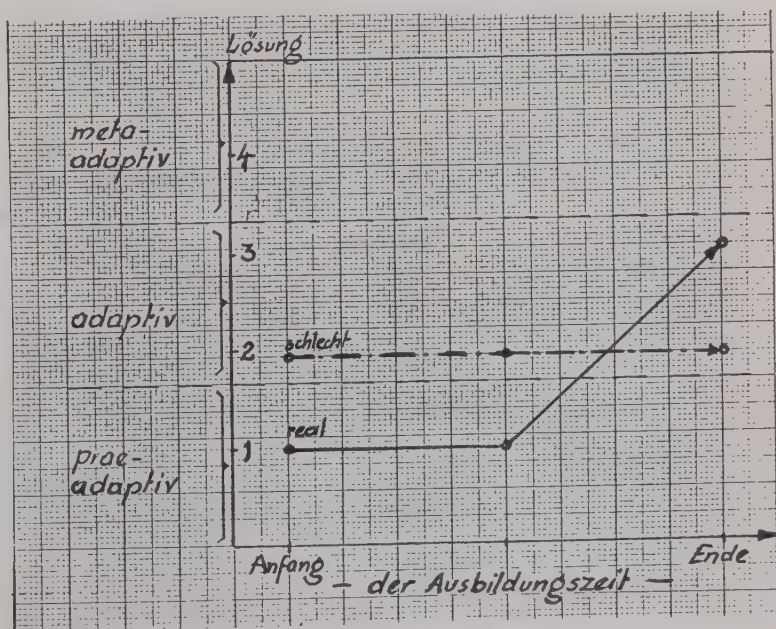
Die Lösung 2 (Beschwerde beim Seminarleiter) wird kaum als "real" akzeptiert, wenn auch in der Endphase eher als zu Beginn eingeschätzt. Der Student hat keine Erfahrung mit "Dienstwegen", als Referendar will man ihn vermeiden. Am Ende der Ausbildungszeit wird er sogar in hohem Maße (79,1 %) als "schlecht" abgelehnt, was in der Sinnlosigkeit und Nutzlosigkeit, daß unter den "Halbgöttern" Erfolg gegen eine mutmaßliche Solidarisierung beschieden sein könnte, gesehen wird. Daß neu eingestellte Referendare die Klage beim Seminarleiter weniger strikt ablehnen (nicht einmal jeder zweite!), liegt einmal an der Ferne des noch nicht einsetzenden Ernstfalls, zum andern daran, daß die weiteren Lösungen ebenfalls bei vielen inakzeptabel erscheinen.

Die graphische Darstellung der Lösung 3 bestärkt am ehesten unsere gesetzte Hypothese. Nur jeder sechste Lehramtsanwärter glaubt an einen Anpassungsdruck durch Zensierung, erst in der Endphase sind es fast zwei Drittel. Diese Lösung wird zu Beginn von jedem dritten Referendaren verworfen, zum Schluß sind es nur 12,5 %, die ein gutes Fachseminar und Fachleiterkontakt haben und sich aus denen rekrutieren, die nach wie vor an der diskutativen Lösung 1 als "real" festhalten (vgl. im folgenden "Einzelmodelle").

Die Lösung 4 dringt in die meta-adaptive Ebene vor. Sie kann von gerade vereidigten Lehrern kaum als "real"

bezeichnet werden, so daß jeder vierte diese Lösung ablehnen muß. Nach fast zweijähriger Erfahrung mit Auszubildenden schrumpft die Ablehnergruppe auf 4,2 % zurück. Die Zustimmung von 8 % zu dieser Lösung ist als sehr hoch einzuschätzen; sie resultiert aus der Offenheit der Seminar- ausbildung. Der einmal initiierte Weg, das Lernen auf gemeinsamer Entscheidungsgrundlage und die Bereitschaft aller zum Lernen schaffen Vertrauen, das in der Prozentzahl dieser Lösung Zinsen bringt. Bei den Zustimmungern handelt es sich aber um Referendare mit vorheriger Unterrichtserfahrung, so daß die Frage (will sie Gesetz werden) beantwortet werden muß, ob nach längerer Praxis die Meta-Ebene erreicht wird (S. 311 d.A.).

Es mögen neben diesen Aussagen noch andere Rückschlüsse gezogen werden können; hier kam es auf den Gesamteindruck an. Im weiteren wollen wir versuchen, "Einzelmodelle", abweichend vom Hauptstrang der Anpassungsentwicklung, aufzuzeichnen. Veränderte Anpassungswege lassen sich nur vor dem Hintergrund eines "Normalprofils" erkennen. Wenn wir dieses aus dem Säulendiagramm (S. 315 d.A.) herauslesen und in ein Profil umsetzen, sieht dieses so aus:



Neben diesem "Normalstrang" existieren viele abweichende Lösungskombinationen¹⁾. Sie werden von Einzelpersonen bis höchstens einer Zehnergruppe genannt. Verschaffen wir uns über die verschiedenen, vorgekommenen Kombinationen eine tabellarische Übersicht:

a) frühe Aktion			b) späte Aktion		
real - schlecht		Anzahl	real - schlecht		Anzahl
1	2	92	1	2	25
1	3	14	1	3	5
1	4	9	2	2	10
2	3	5	3	1	2
3	1	2	3	2	70
3	2	4	3	3	2
3	3	1	3	4	1
3	4	23	4	2	10
4	2	10			(125)
4	3	10			
		(170)			

Hieraus sind noch einmal die "normalen" Kombinationen (a) 1-2 und (b) 3-2 erkennbar. Bei der frühen Aktion wählen 54,11 % die "normale" Verteilung, während sich die knappe andere Hälfte der Lehreranwärter (45,89 %) in neun anderen Kombinationen wiedererkennen will. Am Ende der Ausbildungszeit sind die freien Spielarten erheblich eingeschränkt, nur wenige Referendare finden ihr persönliches, "anderes" Profil. Von den 44 % der Kombinationen, die nicht den Normalstrang repräsentieren (i.e. 56 %), bleiben allein insgesamt 35,2 % bei ihren anfänglichen Aussagen; diese haben eine diskursativ gute, beratende, anpassungsfreie Ausbildungszeit erlebt. Dem Bild der Aktion vom Ende der Lehrzeit kommt eine wesentliche Verfestigung der Meinungen zu.

Versuchen wir nun, die individuellen Einzelkombinationen, die fernab des zu erwartenden Anpassungsstrangs liegen, zu analysieren. Die Gründe der Abweichungen wurden

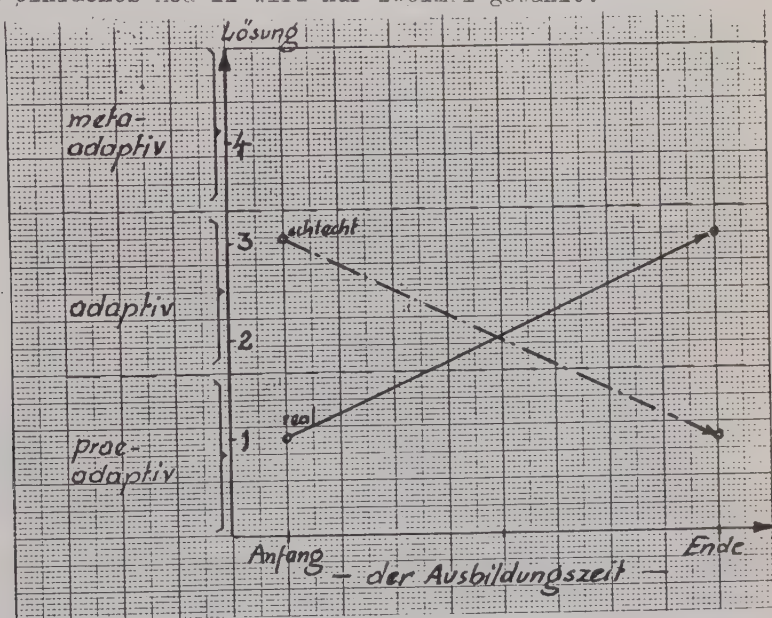
¹⁾ im weiteren werden sie durch zwei Zahlen wiedergegeben (z.B.: 2-4), wobei die erste Zahl die "realste" Lösung, die zweite die "schlechteste" darstellt.

aus Diskussionen, die zu diesem Zweck mit den Referendaren geführt wurden, abgeleitet.

Insgesamt lassen sich die individuellen Einzelprofile in drei Spielarten einteilen.

1. Kreuzstellung

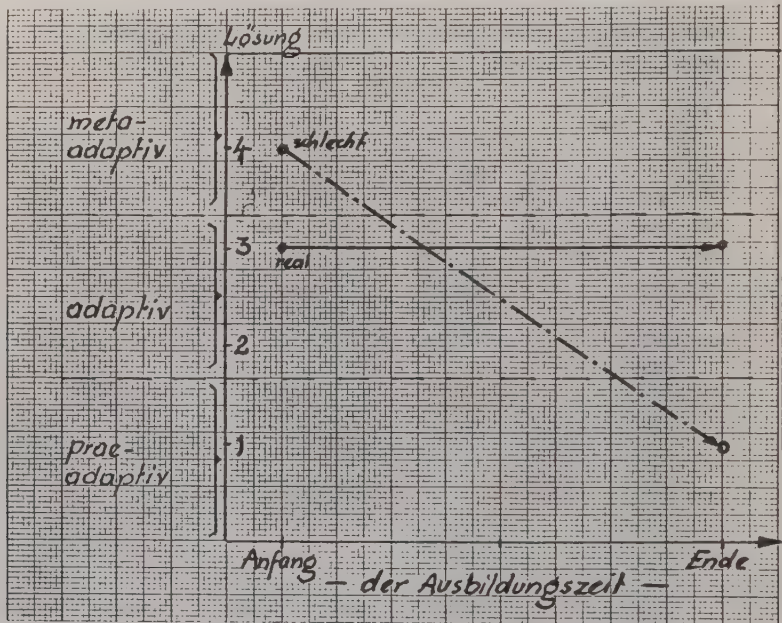
Darunter wollen wir das Profil verstehen, in dem sich die beiden Einschätzungen von "real" und "schlecht" im Laufe der Ausbildung innerhalb zweier Ebenen vertauschen. Ein einfaches Modell wird nur zweimal gewählt:



Diese Referendare sind in ihrer Einschätzung, diskursiv in Fachseminaren die Anpassung zu vermeiden, enttäuscht worden. Als Grund für diese Kreuzposition wurden die Zwischengutachten angegeben (II Kap. 3.2.), in denen eine "ungerechte" Zensur ausgesprochen worden war, nach deren Diskussion die Ausbilder-Referendar-Konstellation dergestalt gelitten hat, daß die Auszubildenden den Eindruck gewannen, ihre Fachleiter wollten im Laufe der Ausbildung ihre einmal gesetzte Zensur bestätigt sehen. Da-

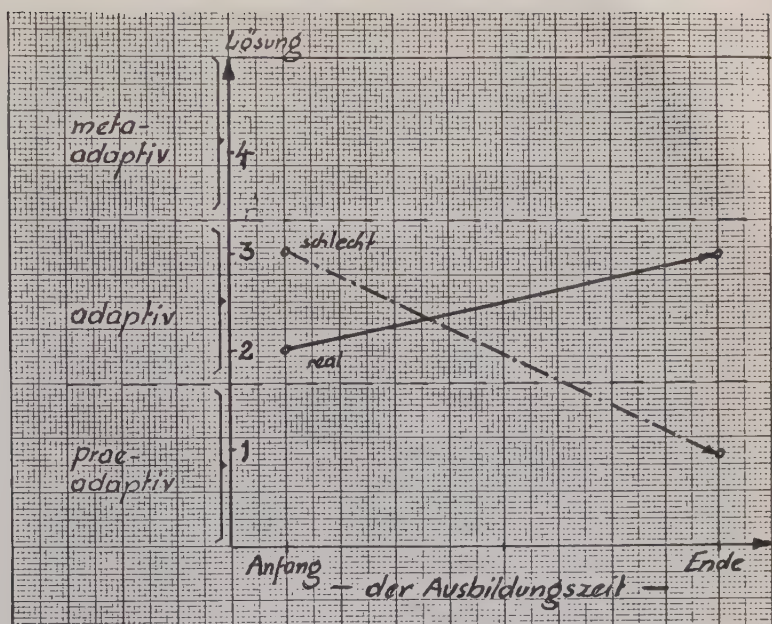
mit nähert sich dieses Profil der "Normaladaptation" (vgl. S. 317 d.A.). Nach den Zensurendiskussionen, die kontrollvers verlaufen, ist es für den Ausbilder eine Imagefrage geworden, die die Objektivität vernachlässigt.

Bei dem folgenden jungen Kollegen liegt die Enttäuschung bereits in der ersten Phase der Ausbildung:



Dieser Lehreranwärter, wie er freimütig zugab, hatte während der universitären Assistentenzeit im Lehrauftrag unterrichtet. Enttäuschungen während dieser Zeit (einmal der Abbruch der Universitätslaufbahn wegen "Stellenmangels", zum anderen Disziplinschwierigkeiten mit den neuen Lerngruppen) ließen auf die menschlichen Fähigkeiten der Ausbilder keinen Kredit geben.

Für die Kreuzstellung im folgenden Profil ist wieder das Zwischengutachten verantwortlich:

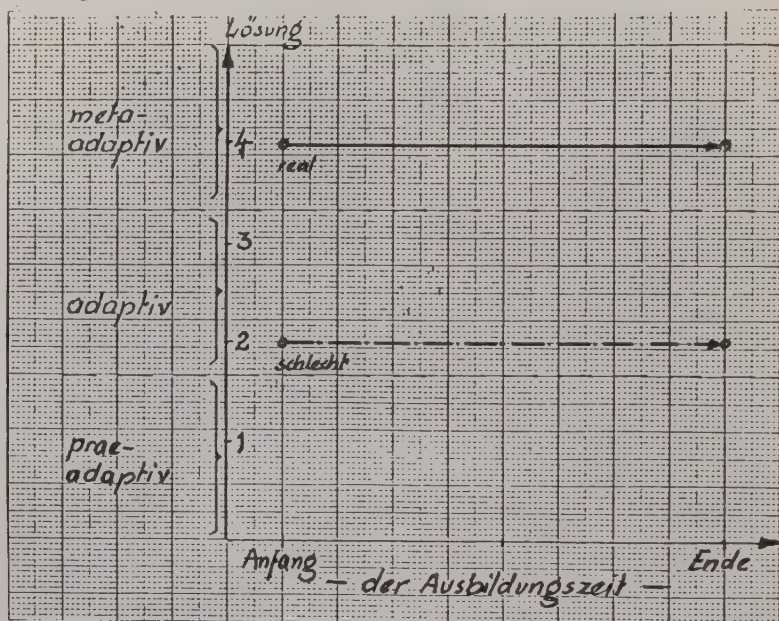


Dieser Referendar sagte im Privatgespräch, daß er eine Gegendarstellung zu seinem Zwischengutachten verfaßt und über den Ausbildungsgruppenleiter eingereicht habe. Als er erfuhr, daß seine schriftliche Darstellung ohne Sinn sei und lediglich zur Kenntnisnahme "zu den Prüfungsakten" genommen wurde, hatte er den Glauben an eine Diskussion auf bürokratischer Ebene verloren. In der Tat sind derartige Gegendarstellungen letztlich ohne Wirkung. Der Fachleiter wird im Examen geneigt sein, seine Position bewahrt zu sehen. So erlebt dieser Lehreranwärter die Prüfung als verstärkte "Rekrutierungs- und Herrschaftsfunktion" (FRECH/REICHWEIN, 1977, S. 94 f.). In solchen Fällen müssen die Beteiligten stärker mit dem Ausbildungsgruppenleiter und Vermittlungsausschuß¹⁾ Kontakt aufnehmen, um eine wesentliche Verbesserung zu erreichen, denn ein Ikarussturz hat noch keinen guten Flieger geboren.

¹⁾ vgl. "Konferenzordnung für Bezirksseminare" (SKO), § 20

2. Parallelität

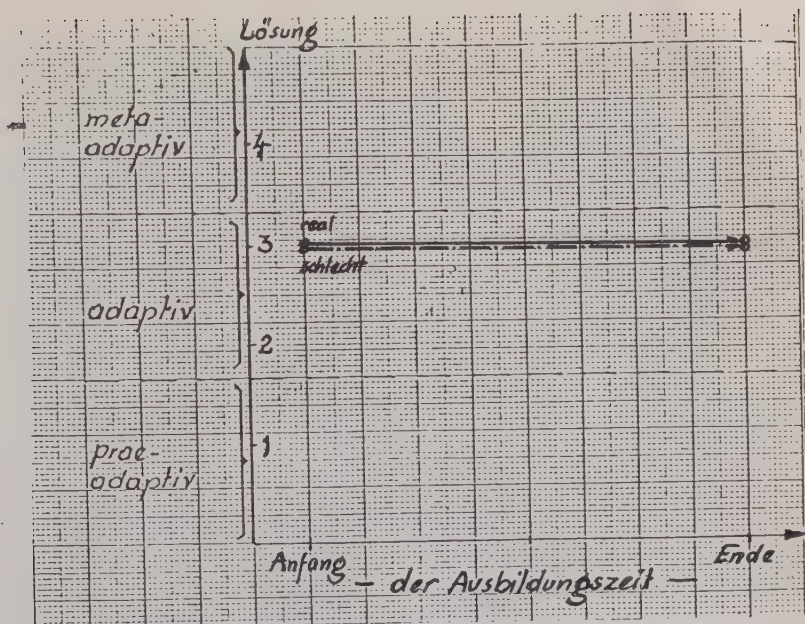
Laufen im Profil beide Einschätzungsstränge parallel (oder deckungsgleich), bilden sie meistens eine bereits "gefestigte" Persönlichkeit ab.



Alles zeugt von einer hohen Einschätzung der Fachleiter und Hauptgruppenleiter durch die Lehramtsanwärter. Vielfach genannte Gründe sind vor allem gute menschliche Kontakte zu Professoren, gute Eindrücke vom Seminar und die "gleiche Wellenlänge" bei der Einschätzung innovativer Unterrichtsformen. Auf diesen "Typ" werden wir am Ende dieses Kapitels besonders eingehen.

Beim nächsten Profil (S. 323 d.A.) handelt es sich nur um eine scheinbar feste Persönlichkeit.

Dieser Referendar empfand die Anpassung als schlecht, gleichzeitig aber als einzig reale Lösung. Auch er muß den ehrlichen Willen zeigen, an der Ausbildung mitzuarbeiten. In diesem Falle leugnete er jegliche Form der Anpassung, auch die positive, z.B. durch Imitation zu lernen.



Aus allem spricht eine allgemeine Unzufriedenheit mit der Ausbildung, deren Gründe z.T. bereits genannt waren (Fallanalyse Referendarin B, vgl. II Kap. 2.2.4.).

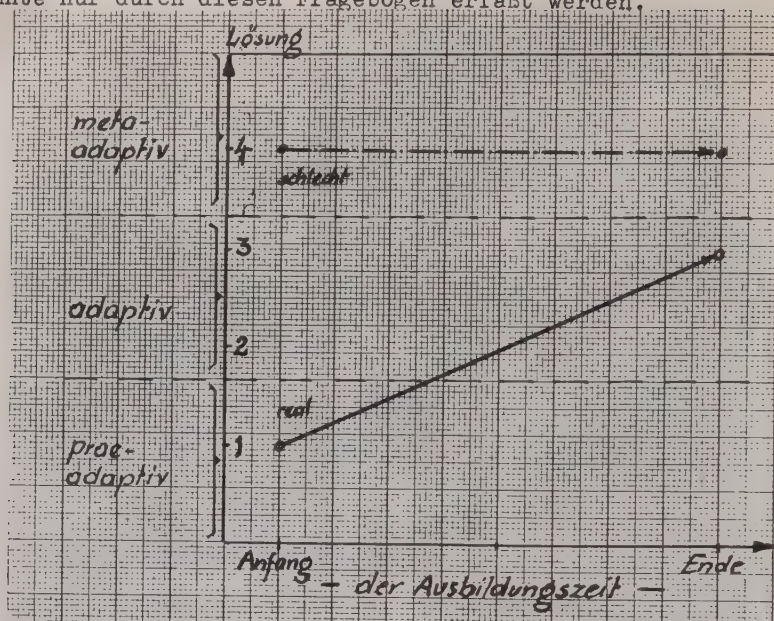
3. Annäherung

Hierunter fassen wir das Modell, in dem sich realste und schlechteste Lösung im Laufe der Ausbildungszeit auf einer Ebene vereinen oder annähern; eine Entfernung ("Abnäherung") wird in keinem Fragebogen angegeben.

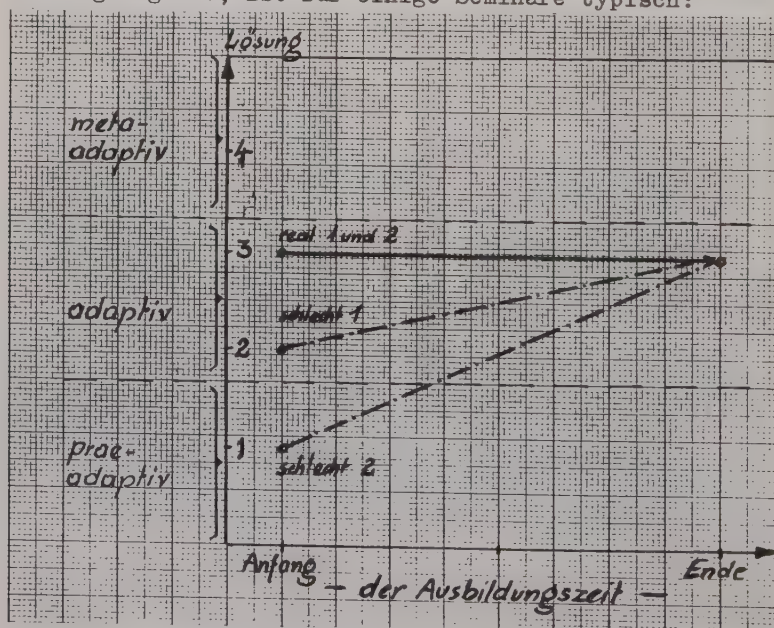
Im allgemeinen sind diese Profile von Verschlechterungen geleitet, wie auch in unserem ersten Beispiel (vgl. S. 324 d.A.).

Diese Referendarin schloß als Lösung die Einstellung einer meta-adaptiven Ebene aus, wollte sich aber auf eine diskutative Basis stellen. Die zunehmende Examensangst (vgl. II Kap. 4.1. und 4.2.) hat diese "Viererkandidatin" sich den Eigenarten des Ausbilders anpassen lassen. Diese "prophylaktische", sich still vollziehende Angleichung

konnte nur durch diesen Fragebogen erfaßt werden.



Daß bei einigen Referendaren der Start mit angepaßter Einstellung beginnt, ist für einige Seminare typisch:



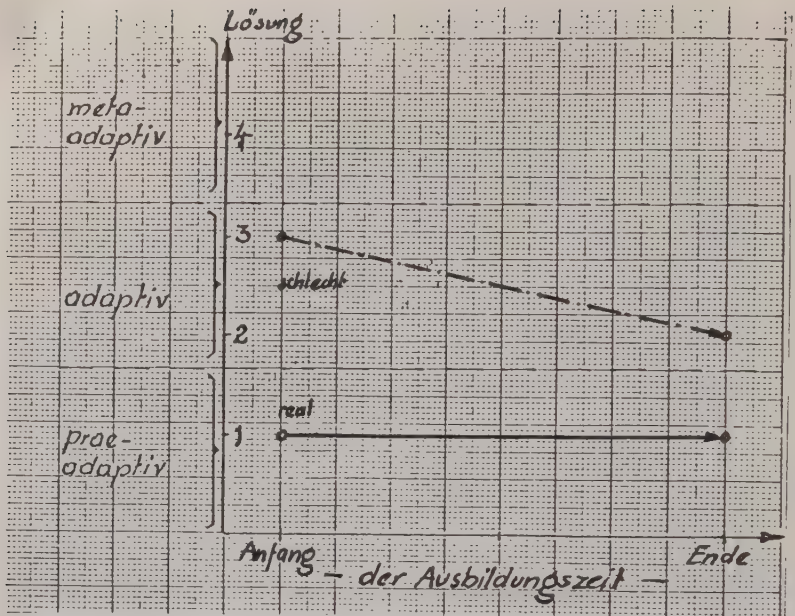
Diese zwei Beispiele (im letzten Profil S. 324 d.A. ineinandergeschoben) bezogen sich auf eine (Numerale!) Fachrichtung. Diese kleine Gruppe begründete ihre reale Lösung mit dem Druck des Fachleiters, der gleich in der ersten Sitzung seines Fachseminars ein "abschreckendes Beispiel" gegeben hatte. Das Angstsetzen, oft nicht einmal gewollt, muß vermieden werden. Dabei sind besonders in den ersten Fachsitzungen folgende Hinweise zu beachten:

- kein Bekanntgeben einer entmutigenden Literaturliste (vgl. S. 103 d.A., Fußnote 2);
- inhaltliche Gliederungsvorstellungen müssen überschaubar sein, um das Lernen in kleinen Schritten zu ermöglichen;
- jeglicher Hinweis auf schriftliche Hausarbeiten, die in diesem Fach besonders schwierig seien, muß unterbleiben;
- "Imagevorstellungen" sind fehl am Platze, auch Hinweise auf Eigenheiten der eigenen Person, die der Referendar zu berücksichtigen habe;
- Vermeiden einer schulmäßigen Sitzung;
- Verschweigen der "Meriten", die den Referendaren Überlegenheit dokumentieren sollen.

Das Ängsten übt Druck aus, von dem man sich zu befreien sucht; der psychologische, ironisierende Akt der Befreiung ist oftmals nur das Kabarett. Ich will hier einen kurzen Sketch einschieben, den unsere Auszubildenden auf einer "Pädagogischen Woche" vorgetragen haben:

- R1 Aua! Mein Finger blutet! Hilfe! Blut! Herr Bessa -
Wissa, Hilfe!
R2 Warum schreist du so? Herr Bessa-Wissa ist doch gar
kein Arzt.
R1 Er soll aber kommen, weil ich blute!
R2 Bessa-Wissa ist doch Fachleiter.
R1 Drum! Immer wenn der kommt, gerinnt mir das Blut in
den Adern!

Die "Annäherung" läßt sich aber auch in einem positiven Beispiel zeigen:



Dieser Referendar ist offensichtlich nicht enttäuscht worden. Er konnte, wie auch erwartet, immer mit den Ausbildern diskutieren, Offenheit und Diskussionsfreude bestimmten das Klima, wobei die bürokratische Strenge abgelehnt wurde. Er steht ebenfalls stellvertretend für eine kleine Gruppe.

Wir schließen an dieser Stelle die Aufzählung ab, Einzelprofile ließen sich aneinanderreihen. Eine Ausbildungsinstitution, und das sollte gezeigt werden, kann und muß trotz des allgemeinen Strangs ihrer immanenten Sozialisationskraft "Persönlichkeiten" erkennen und berücksichtigen. Nur wer als Lehrer innovativ und emanzipativ ausgebildet ist, kann diese Richtziele einer Schülerschaft übermitteln.

Die letzten Sätze, schon an früheren Stellen dieser Arbeit (z.B.: S. 143, 152, 276 f. d.A.) gelesen, stimmen in die Wortmusik der "Emanzipatorischen Pädagogik" ein, so daß wir hier exkursartig unser Verständnis der Individuation in einer Institution vorstellen müssen.

Wir wollen uns zum Schluß unserer Abhandlung mit groben Schritten dem pädagogisch kompetenten Referendar nähern, wie man sich ihn wünscht. Schwierigkeiten treten auf bei der personellen Füllung des "Man": Ist es der Ausbilder, dessen Vorstellungen wir gerade teilweise bekämpfen? Oder der Junglehrer selber, was dem Gedanken der Erziehung zur pädagogischen Kompetenz geradezu widerspricht? Oder ist es die Gesellschaft, deren Vorstellungen flexibel politisch nur ein wandelbares Bild geben? Auch der Schüler kann es nicht sein, da sein Bild vom "guten" Lehrer den gesellschaftlichen (An)forderungen zu oft entgegensteht.

Das "Man" kann, zumal es für die Ausbildung benannt werden muß, nur unpersonal, idealistisch gefaßt werden. Es muß futurisch in dem Lehrerbild gesucht werden, das nicht statisch am Ende der Ausbildung erreicht bzw. nicht erreicht ist, nur die Zugangstore können gewiesen und geöffnet werden. Die Pädagogikgeschichte weiß seit eh und je, wie der Lehrer in, mit und zu seiner Zeit auszusehen hatte; wir wollen aber hier versuchen, ihn immanent als Auszuformenden für künftige Bestimmungen zu charakterisieren: sein Leitbild soll internalisiert einer Schülerschaft glaubhaft "vor"-gestellt und vertreten werden. Zu diesem Behufe sollen folgende Bemerkungen zusammengefaßt sein.

In den letzten 12 Jahren kam der Begriff "Emanzipation" in die Pädagogik, aus dem Sprachschatz der Neomarxisten herübergeholt. Damit bekam das Schlagwort von der Mündigkeit einen weltanschaulichen, ideenbildnerischen Schub, der es fast aus der Pädagogik katapultierte. Uns geht es sicherlich nicht um Weltanschauliches beim Ver-

treten der Thesen zur "Emanzipation", wohl um Philosophisches (S. 143 d.A.) und Pädagogisches (passim).

Der Inhalt der "Emanzipatorischen Pädagogik" auf praktischer Ebene ist, Erzieher über ihre Aufgaben zu informieren und auszubilden und zum erzieherischen Handeln anzuleiten. Emanzipation ist ein "Aus-der-Hand-(des-Vaters)-Entlassen", also ein negativer Begriff, der sich in den Charakteristika (herrschaftsfrei, antiautoritär, nichtrepressiv) fortsetzt. Damit wird nicht einem Freisein von allen institutionellen Bindungen das Wort geredet, wie bereits erwähnt wurde (S. 4-11 d.A.), denn es sollte bei aller einengenden Wirkung auch die helfende Seite betont werden (GEHLEN, 1974, S. 79). Wir wollten den Begriff der "Emanzipation" als pädagogischen, nicht als politischen verstanden wissen. Er sollte die Beteiligten aus einengenden Strängen herausholen, aber mit leitender Führung in die eigene Persönlichkeit zurückbiegen.

Damit darf keine "Bürokratieschelte" (BLANKERTZ, 1978, S. 173) vorgestellt werden, keine pauschale Kritik an der Lebensordnung, auch wenn wir konkrete Mängel unserer Ausbildungsinstitution vorgestellt und kritisiert haben, denn "erzieherische Anleitung zur Kritik ist notwendig" (BREZINKA in FAZ vom 16. Dez. 1980, S. 7). Emanzipation sollte durch diese Arbeitsergebnisse neben der berechtigten negativen Zielsetzung (Mängel konkretisiert an bestimmten Ideenstrukturen) die positive Ziel- und Inhaltsbestimmung bekommen, durch konstruktive Kritik am Weitergestalten mitzuwirken, an Optimierung und Bejahung in der Ausbildergemeinschaft. Der Untergrund der Mündigkeit muß das Vertrauen sein, nicht die Verneinung!

Im positiven Sinne frei ist eine Gruppe zu nennen, wenn die Möglichkeit, zur Identität und Selbstverwirklichung des Individuums zu gelangen, nicht abhängig ist von zwangsorientierter Lage des Menschen. Selbstverwirklichung in Ausbildungsgruppen steht als scheinbare Aporie dem Erziehen, das nicht reflexiv gemeint sein kann, gegen-

über. Das Educare ist ein Herausführen-Aus, ein Herausleiten aus dem Rohen, Unprofilieren; es ist ein Ziehen-Hin zu Idealen, die keine Plätze in Utopia (das Ideal ist im Unterschied zur Utopie zu "orten") sein dürfen. Die inhaltliche Füllung dieses Auftrags kann vorgegeben sein, die Erfüller dieses Auftrags können bestimmend geführt werden. Die hieraus mögliche erwachsene Unterwerfung ist aber das ausgesprochene Gegenteil von Freiheit. Gehorsam und Anpassung an höhere vorgegebene Positionen sind weder positive noch negative Begriffe, erst der Modus ihrer Durchsetzung bestimmt ihre Färbung. Von a u ß e n, d.h. von der vorgeprägten und vorgegebenen Gesetzmäßigkeit, kann eine Lenkung oder grundsätzliche Orientierung nur politisch erreicht werden; von i n n e n (II Kap. 5.o.) sind Freiräume zu begehen. Diese dipolare Chancen-Unterscheidung spiegelt sich im Individuum wider. Wo finden wir hier den pädagogisch kompetenten Referendar, wobei wir von dem etablierten Lehrer natürlich vollständig absehen?

Die Tabelle (S. 313 d.A.) zeigte das prozeßorientierte Abrücken von der meta-adaptiven Ebene. Ist das Orientieren an höheren, zielgeleiteten pädagogischen Maximen das Gegenteil der unterwerfenden Anpassung (Lösungen 4 und 3), so fehlt in später Aktion, nach den ersten ausbildungsgeleiteten unterrichtlichen Erfahrungen, diese Lösungskombination völlig; nur noch der institutionell sanktionierende Weg wird dem meta-adaptiven Modell (Lösungen 4 und 2) gegenübergestellt. Es wurde bereits darauf hingewiesen (S. 311 und 317 d.A.), daß die unterrichtliche Erfahrung, wenn sie eine breite Basis nachweisen kann, positive Auswirkungen zeigt. Diese Konsequenz sollte in den Ausbildungsinstitutionen beachtet werden.

Die Junglehrer, die die meta-adaptive Ebene als real ansahen, beschrieben in Gesprächen das Positivum: daß sie an den Zielintentionen mitgewirkt haben und (wichtiger natürlich) sicher waren in der Lehrerbild- und Zielsetzung

vor ihren Schülern. Das ist in der Pädagogik eine schwerere Aufgabe als in anderen akademischen Berufen: die heranzubildenden Ärzte oder Juristen (zum Beispiel) müssen sich mit einem neuen Sujet vertraut machen, angereichert durch sporadische Einzelerfahrungen oder durch popularwissenschaftlichen Transfer. Der heranzubildende Lehrer dagegen steht seit vielen Jahren "im Beruf", während nur die Perspektive sich ändert: die 13jährige Schulzeit hat den Beruf bereits prospektiv und in der Ausbildung prägend retrospektiv erfahren lassen. Dieses Erfahrungspaket führt, bei aller Sicherheit im beamtischen Lehrerberuf, zu Unsicherheiten im Lehrerbild. Sofern hatte es KOHLBERG (1977) leichter, den moralisch kompetenten Menschen zu definieren, weil ihm aufgrund der Systemanlage seines Konstrukts die Zuschreibungen leichter fielen.

Den nun erlebten, mitgetragenen Zielentscheidungen sollte sich der kompetente Referendar mit freier Neigung auf dem Wege der kommunikativen Offenheit stellen.

Ihn wollen wir beheimaten auf der meta-adaptiven Ebene, wo sich letztlich das Pädagogische (individuell) auf philosophische Grundlage (generell) stellt (vgl. BOLLNOW, 1978; S. 143 d.A.). Das meta-adaptive, höhere Normensystem zeichnet das durch freie Neigung dargebotene, diskursangeleitete und selbstverantwortete Lehrerbild zur ständig reflektierten, selbstkorrigierenden Praxisausübung.

Die Ausbildung sollte diesen Typus des Lehramtsanwärters zu entwickeln versuchen; das ist kein großer architektonischer Wurf, sondern feinste Schnitzerarbeit.

Verzeichnis der benutzten Literatur

1. Sachliteratur

- AHLBORN, Hans-Ulrich: Kommunikation und Lernprozesse. Zur Praxis pädagogischer Beeinflussung. Kohlhammer, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz 1975
- AHLBORN, Hans-Ulrich: Zur Bedeutung nonverbaler Kommunikation für die Erziehungsstile. Überlegungen zu einer vernachlässigten Dimension erforschten Erzieherverhaltens, In: Die deutsche Schule 68, 1976, S. 54 - 61
- ANTONS, Klaus: Praxis der Gruppendynamik, Verlag Hogrefe, Göttingen - Toronto - Zürich, 4. Aufl. 1976
- AREGGER, Kurt et al.: Lehrerbildung für die Schulreform. Modelle - Strategien - Resultate, Haupt Verlag, Bern und Stuttgart 1975
- ATTESLANDER, Paul: Methoden der empirischen Sozialforschung, Götschen Bd. 1229/1229 a, Berlin 1969
- AUERNHEIMER, Georg: "Protestbewegung" gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis. Über einige Neuerscheinungen der Handlungsforschung, In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 3, S. 377 - 386
- BAACKE, Dieter: Kommunikation und Kompetenz, Juventa Verlag, München, 2. Aufl. 1975
- BAACKE, Dieter: Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie, Teil I in: Die Neue Sammlung 11. Jg. (1971), Heft 6, S. 566 - 580; Teil II in: Die Neue Sammlung 12. Jg. (1972), Heft 1, S. 57 - 69
- BAACKE, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, Juventa Verlag, München 1973
- BACHMAIR, Gerd: Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2. Aufl. 1976
- BADURA, Bernhard: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation, Frommann Verlag, Stuttgart - Bad Cannstatt, 2. Aufl. 1973
- BAHRDT, Hans Paul: Die Bedeutung der Soziologie für die Lehrerbildung, In: Die Neue Sammlung, 12. Jg. (1972), Heft 1, S. 14 - 27
- BAUMGARTNER, Alex/ KALB, Peter E.: Spracherziehung, In: b:e 6. Jg. (1973), Heft 10, S. 15 - 22
- BAYER, Manfred: Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten, In: ZfPäd 26. Jg. (1980), Heft 4, S. 511 - 533

- BECK, Herbert/ KRÄH, Andrea/ KIRKS, Monika: Das Konfliktgespräch in Gruppen, In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik, 4.Jg. (1978), Heft 1, S. 72 - 78
- BECKER, Georg E. et al.: Unterrichtssituationen (3Bde.). Bd I: Gespräch und Diskussion; Bd II: Motivieren und Präsentieren; Bd III: Üben und Experimentieren, Urban und Schwarzenberg, München - Berlin - Wien 1976
- BECKMANN, Hans-Karl: Stufenlehrausbildung - Möglichkeiten und Schwierigkeiten, In: Die Höhere Schule 8/1976, S. 296 - 302
- BEHRMANN, Günter C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik, Kohlhammer, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz, 2. Aufl. 1975
- BENZ, Ernst/ RUCKRIEM, Norbert (Hrsg.): Der Lehrer als Berater, Quelle und Meyer, Heidelberg 1978
- BERNDT, Elin-Birgit et al.: Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell, Rowohlt TB 6782, Reinbek bei Hamburg 1972
- BIERMANN, Rudolf: Unterricht. Ein Versuch zur Beschreibung und Analyse, Reihe: Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 55, Neue Deutsche Verlagsgesellschaft mbH Schule, Essen, 3. Aufl. 1976
- BIGALKE, Hans-Günther: Studienseminar und Lehrerausbildung, Diesterweg, Frankf./M. - Berlin - München 1970
- BINNEBERG, Karl: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik, In: ZfPäd 25. Jg. (1979), Heft 3, S. 395 - 402
- BLANKERTZ, Herwig/ GRUSCHKA, Andreas: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? In: ZfPäd 21. Jg. (1975), Heft 5, S. 677 - 686
- BLANKERTZ, Herwig: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform, In: ZfPäd 24. Jg. (1978), Heft 2, S. 171 - 182
- BLUMER, Herbert: Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus, In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1973
- BOCK, Irmgard: Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1978
- BOEHM, Ullrich/ SCHABLOW, Michael: Schulkritik als Kapitalismuskritik, In: ZfPäd, 13. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1977, S. 295 - 308

- BOLLNOW, Otto Friedrich: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, In: ZfPäd, 15. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1978, S. 155 - 164
- BORM, Manfred et al.: Projektunterricht für die Ausbildung, In: b:e 1/1975, S. 43 - 45
- BREZINKA, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, In: Ulich, Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Beltz, Weinheim und Basel, 2. Aufl. 1974, S. 185 - 209
- BREZINKA, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft - Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Beltz, Weinheim und Basel, 2.Aufl. 1972
- BROCHER, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Westermann Taschenbuch, Braunschweig, 12.Aufl. 1976
- BROICH, Josef: Rollenspiele mit Erwachsenen, Rowohlt TB 7307, Reinbek bei Hamburg 1980
- BRÜCK, Horst: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1978
- BRÜGELMANN, Hans: Wozu brauchen wir Bildungs- und Unterrichtsforscher? In: Handlungsforschung b:e Sonderdruck Nr. 4, Beltz, Weinheim und Basel 1976, S. 23 - 28
- BRUNNER, Reinhard: Lehrertraining. Grundlagen - Verfahren - Ergebnisse, Reinhardt Verlag (Erziehung und Psychologie, Nr. 71), München - Basel 1976
- BRUNNER, Reinhard: Lehrerverhalten, Uni-Taschenbücher Nr. 840, Schöningh, Paderborn 1978
- BUNK, Gerhard P.: Das Multimoment-Häufigkeits-Zählverfahren als Mittel der Unterrichtsbeobachtung (1), In: Pädagogische Rundschau 25. Jg. (1971), Heft 4, S. 239 - 256
- BUNK, Gerhard P.: Zum Vergleich der unmittelbaren und mittelbaren Unterrichtsbeobachtung, In: Pädagogische Rundschau 27. Jg. (1973), Heft 9, S. 655 - 667
- BÜRMANN, Jörg und Ilse: Reform als Konflikt? In: b:e 6/1978, S. 44 - 48
- CHIOUT, Herbert/ STEFFENS, Wilhelm: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung, Diesterweg, Frank./M., 4. Aufl. 1978
- COBURN - STAEGE, Ursula: Lernen durch Rollenspiel. Theorie und Praxis für die Schule, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankf./M. 1977
- COMBE, Arno: Kritik der Lehrerrolle, List Verlag, München 1973

- DANN, Hans-Dietrich et al.: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf, Klett - Cotta, Stuttgart 1978
- DAUENHAUER, Karlheinz/ NASHAN, Ralf-Dieter/ HAUBEIL, Hans: Modell einer kooperativen Einführungsphase am Studien-seminar, In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 28.Jg. (1980), Heft 1, S. 17 - 27
- DAVIDSON, Dieter/ JENCHEN, Hans Joachim: Das Praktikum. Arbeitshilfen und Arbeitsbögen zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse, Oldenbourg Verlag, München 1980
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommis-sion. Strukturplan für das Bildungswesen, Klett, Stutt-gart, 4. Aufl. 1972
- DIEGRITZ, Theodor/ ROSENBUSCH, Heinz S.: Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen, Urban und Schwarzenberg, München - Berlin - Wien 1977
- DÖBERT, Rainer/ HABERMAS, Jürgen/ NUNNER - WINKLER, Ger-trud (Hrsg.): Die Entwicklung des Ichs, Neue wissen-schaftliche Bibliothek Bd. 90, Hain, Meisenheim 1977
- DÖRING, Klaus W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens, Beltz, Weinheim und Basel, 7. Aufl. 1977
- DRECHSEL, Reiner: Wir haben's getragen sieben Jahr'. Ein Zwischenbericht zum "Bremer Modell" der Lehrerausbil-dung, In: b:e 6/1978, S. 38 - 43
- DRERUP, Heiner/ TERHART, Ewald: Wissensproduktion und Wissensanwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zum Technologieproblem, In: ZfPäd 25. Jg. (1979), Heft 3, S. 377 - 394
- DÜRR, Walter/ EHRKE, Michael: Zur theoretischen und prak-tischen Relevanz empirischer Bildungsforschung, In: ZfPäd, 13. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1977, S. 219 - 234
- DUTILLY, Marie-Claude: Rituale in der Lehrerausbildung, In: b:e 10/1977, Heft 7, S. 29 - 33
- EISERMANN, Walter: Die Lehrerausbildung zwischen dem An-spruch der Erziehungs- und der Gesellschaftswissenschaf-ten I, In: Die Höhere Schule 8/1976, S. 303 - 305; Teil II: ebda 6/1977, S. 233 - 237
- ENDERWITZ, Herbert (Bearb.): Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, Schroedel (Auswahl Reihe B Nr. 73), Hannover - Dortmund - Darmstadt - Berlin 1974

- FAHRY, Dieter: Das Interview als Lernhilfe, In: Videografie, 2. Jg. (1980), Heft 3, S. 143 - 146
- FAST, Julius: Körpersprache. Deutsch von Jürgen Abel, Rowohlt TB, Reinbek bei Hamburg 1979
- FEGER, Hubert et al.: Strategien der Unterrichtsforschung, In: Handbuch der Unterrichtsforschung, hg. von Karlheinz Ingenkamp, Beltz, Weinheim und Basel 1973
- FEND, Helmut: Theorie der Schule, Urban und Schwarzenberg, München - Wien - Baltimore 1980
- FEND, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I, Beltz, Weinheim und Basel, 3. Aufl. 1976
- FETSCHER, Iring: Spannungsfeld Lehrerbildung, In: Erziehungswissenschaft und Beruf 27. Jg. (1979), Heft 1, S. 3 - 13
- FITZNER, Klaus D.: "Nahtstelle" Schulpraktikum? Attributionsmuster der Betreuungslehrer für Praktikantenleistungen im Schulpraktikum, In: Die Deutsche Schule 6/1978, S. 360 - 364
- FLITNER, Andreas/ FRIEDRICH, Gerd: Aufzeichnung aus dem Schulalltag. Rezension zu: Jb-Günter KLINK: Klasse H 7 c - Aufzeichnungen aus dem Schulalltag, Bad Heilbrunn 1974, In: ZfPäd 21. Jg. (1975), S. 293 - 298
- FRECH, Hartmut-W./ REICHWEIN, Roland: Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer, Klett - Cotta, Stuttgart 1977
- FRIEDRICHS, Jürgen (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens, Enke Verlag, Stuttgart 1973
- FRIEDRICHS, Jürgen/ LÜDTKE, Hartmut: Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung, Beltz, Weinheim und Basel, 3. Aufl. 1977
- FÜRSTENAU, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, In: Zur Theorie der Schule, S. 9 - 25, Beltz, Reihe B: Diskussionsbeiträge, Weinheim und Basel, 2. Aufl. 1972
- GAGNE, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Schroedel, Hannover, 3. Aufl. 1973
- GEHLEN, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Athenaeon, Frankfurt/M., 10. Aufl. 1974

- GIESECKE, Hermann: Methodik des politischen Unterrichts, Juventa, München, 2. Aufl. 1974
- GIRSCHNER - WOLDT, Ingrid et al.: Soziologie für Pädagogen, Enke Verlag, Stuttgart 1973
- GOFFMAN, Erving: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Suhrkamp, Frankf./M. 1971
- GRACE, Gerald R.: Der Lehrer im Rollenkonflikt, Schwann, Düsseldorf 1973
- GRELL, Jochen: Finden Sie Rezepte auch so abscheulich? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 32. Jg. (1980), Heft 1, S. 38 - 44
- GRELL, Jochen: Die sogenannte "Erfahrung". Barrieren gegen die Schulreform im Bewußtsein der Lehrer, In: b:e 1970, Heft 8, S. 17 - 19
- GRELL, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens, Beltz, Weinheim und Basel, 6. Aufl. 1976
- GRUBER, Karl Heinz: Jerome Bruner - ein Profil, In: b:e 11/1978, Heft 8, S. 38 - 39; Offene Forschung, ebda. S. 40 - 44; Anatomie eines Handlungsforschungsprojektes, ebda. S. 45 - 48
- GRUNDKE, Peter: Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts, Juventa, München 1975
- GRUSCHKA, Andreas (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft. Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Athenäum, Kronberg 1976
- GSTETTNER, Peter/ SEIDL, Peter: Sozialwissenschaft und Bildungsreform, Kiepenheuer und Witsch, Köln 1975
- GSTETTNER, Peter: Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme, In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 3, S. 321 - 333
- GSTETTNER, Peter/ RATHMAYR, Bernhard: Lehrerbeteiligung als Innovationsstrategie, In: ZfPäd 24. Jg. (1978), Heft 3, S. 329 - 349
- GUDJONS, Herbert: Fallbesprechungen in Lehrergruppen. Ein Leitfaden für gegenseitige Supervision und Beratung in der praxisnahen Lehrerfortbildung, In: Westermann Pädagogische Beiträge 29. Jg. (1977), Heft 9, S. 373-379
- GÜNTHER, Karl Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung, In: ZfPäd, 15. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1978, S. 165 - 174

- HAAG, Fritz/ KRÜGER, Helga/ SCHWÄRZEL, Wiltrud/ WILDT, Johannes (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne, Juventa, München 1972
- HABERMAS, Jürgen/ LUHMANN, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Suhrkamp, Frankfurt/M. 1971
- HACKER, Friedrich: Aggression. Die Brutalisierung der modernen Welt, Molden-Verlag, Wien - München - Zürich, 3. Aufl. 1971
- HAEBERLIN, Urs: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung, In ZfPäd 21. Jg. (1975), Heft 5, S. 653 - 676
- HAFT, Henning: "...Wenn's beim Praxisbezug knallt, dann war's richtig ...". Ein Diskussionsbeitrag, In: b:e 6/1978, S. 55 - 57
- HAHN, Heinz: Gymnasium und Studienseminar, In: Die Höhere Schule 3/1978 a, S. 115 - 122
- HAHN, Heinz: Gedanken zum Berufsverständnis des Seminarleiters, In: Erziehungswissenschaft und Beruf 26. Jg. (1978 b), Heft 1, S. 30 - 34
- HAHN, Heinz: 88 Bemerkungen zur Erziehung der Erzieher, Schmidt-Klaunig Verlag, Kiel 1979 (IPTs-Schriften)
- HAMBURGER LEHRERKOLLEKTIV: Jahrbuch für Junglehrer 1975. Perspektiven für die Berufspraxis, Rowohlt TB, Reinbek bei Hamburg 1974
- HANDLUNGSFORSCHUNG: Sonderdruck Nr. 4 der b:e-Redaktion, Beltz, Weinheim und Basel 1976
- HÄNSEL, Dagmar: Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis, Beltz, Weinheim und Basel, 2. Aufl. 1976
- HARDÖRFER, Ludwig: Möglichkeiten eines didaktischen Strukturschemas als Interpretationskern der Lehrerbildung, In: Pädagogische Rundschau 28. Jg. (1974), Heft 4, S. 321 - 338
- HEINEN, Karin/ HEUSCHEN, Helmut/ KAISER, Barbara et al.: Lehrer ausbilden - aber wie? Entwurf einer Didaktik für Seminar und Schule, Schwann, Düsseldorf 1979
- HEINZE, Thomas/ MÜLLER, Ernst/ STICKELMANN, Bernd/ ZINNECKER, Jürgen: Handlungsforschung im pädagogischen Feld, Juventa, München 1975
- HEISE, Hans: Zum Problem des Nachwuchses für das Lehramt an höheren Schulen, In: Die Höhere Schule 3/1978, S. 101 - 103

- HEITMEYER, Wilhelm: Die Implementation eines politischen Reform-Curriculums, Campus Forschung Bd. 102, Frankfurt/Main - New York 1979
- HELLER, Kurt/ ROSEMAN, Bernhard: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Eine Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen, Klett, Stuttgart 1974
- HELLER, Kurt/ NICKEL, Horst: Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Verhalten und Lernen, Klett, Stuttgart 1976
- HENNINGSSEN, Jürgen: Die Zweite Prüfung. Ethik und Rezepte, Kamp, Bochum, 2. Aufl. 1973
- HENTIG, Hartmut von: Kind - gerecht, In: Neue Sammlung 19. Jg. (1979), Heft 1, S. 49 - 55
- HENTIG, Hartmut von: Noch nicht festgelegt, In: Neue Sammlung 14. Jg. (1974), Heft 3, S. 196 - 210
- HERRMANN, Ernst/ RUPPRECHT, Erhard: Lehrer werden, Westermann Verlag, Braunschweig 1978
- HINSCH, Rüdiger: Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Eine empirische Längsschnittuntersuchung, Beltz, Weinheim und Basel 1979
- HOFSSOMMER, Wolfgang: Lehrerängste in Anforderungssituationen, In: Westermann Pädagogische Beiträge 32. Jg. (1980), Heft 1, S. 14 - 19
- HOHENADEL, Dieter: Die Sprache der Erziehungswissenschaftler. Erfahrungen aus einem Curriculumentwicklungsprojekt, In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 3, S. 335 - 342
- HOLLING, Eggert/ BAMME, Arno: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung, Pädex - Verlag, Frankf./M. 1976
- HOLSTEIN, Hermann: Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode, Henn Verlag, Kastellaun 1976
- HOMFELD, Wolfgang: Theorie und Praxis der Lehrerbildung, Beltz Monogr., Weinheim und Basel 1978
- HORN, Ralf: Lernziele und Schülerleistung. Die Evaluation von Lernzielen im kognitiven Bereich, Beltz, Weinheim und Basel, 4. Aufl. 1974
- HORNSTEIN, Walter: Beratung in der Erziehung: Aufgaben der Erziehungswissenschaft, In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 5, S. 673 - 697

- HORNSTEIN, Walter: Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung - Theoretische Ansätze und Planungen, In: ZfPäd, 13. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1977, S. 133 - 156
- JATZOW, Hans: Die Aufgaben der allgemeinen pädagogischen Ausbildung im Studienseminar, In: Die Höhere Schule 3/1978, S. 109 - 114
- JONAS, Fritz: Zur Lage der Studienseminare für Gymnasien, In: Die Höhere Schule 22/1969, S. 250 - 255
- KAHL, Thomas N.: Lehrerausbildung. Situation - Analyse - Vorschläge, Kösel, München 1979
- KAISER, Franz-Josef: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn, 2. Aufl. 1976
- KECK, Rudolf W.: Protokollierungsformen und -techniken, In: NICKLIS, Werner S.: Handbuch der Unterrichtsforschung, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 1973
- KLAFKI, Wolfgang et al.: Funk - Kolleg Erziehungswissenschaft, 3 Bde, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. 1970-71
- KLAFKI, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Beltz, Weinheim und Basel 1976
- KLAFKI, Wolfgang: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern - Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie, In: ZfPäd, 13. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1977, S. 11 - 38
- KLINK, Job-Günter: Lehrerausbildung an der Universität Bremen. Eine Zwischenbilanz 1975, In: Pädagogische Rundschau 30. Jg. (1976), Heft 1, S. 48 - 56
- KNAPP, Jutta: Gruppendynamik für Lehrer. Erfahrungsberichte, Analyse und Transfer, Akademische Verlagsanstalt, Wiesbaden 1979
- KOCHANSKY, Gerhard: Verhaltensbeobachtung im Unterricht, In: Neue Unterrichtspraxis 13. Jg. (1980), Heft 1, S. 21 - 29
- KOHLBERG, Lawrence: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, In: DÖBERT... (siehe dort)
- KORDES, Hagen: Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Anmerkungen zum "Marburger Grundschulprojekt", In: ZfPäd 24. Jg. (1978), Heft 4, S. 619 - 627
- KRÜGER, Moritz: Schulflucht. Eine dokumentarische Erzählung, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1978

- LACEY, Colin: Teilnehmende Beobachtung in der Schulforschung, In: b:e 12/1979, Heft 5, S. 26 - 29
- LANDESINSTITUT SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hrsg.): Ein Seminar stellt sich vor. Studien 23. Seminarberichte aus dem IPTS, Kiel 1978
- LAUFF, Werner/ HOMFELDT, Hans Günther: Der subjektive Faktor in der Lehrerbildung. Erziehung der Erzieher mit pädagogischen Medien, In: b:e 13/1980, Heft 11, S. 21 - 33
- LEHRERANGST, Oder: Vom Unbehagen in der Schule. Schwerpunktthema in: Westermann Pädagogische Beiträge 32. Jg. (1980), Heft 1
- LOESER, Otwin: Ausgewählte Fragen zum Prüfungswesen, Teil I: Pädagogische Funktionen des Prüfungswesens, In: Erziehungswissenschaft und Beruf 26. Jg. (1978), Heft 1, S. 12 - 21; Teil II: Pädagogische Prinzipien des Prüfens, In: ebda. 26. Jg. (1978), Heft 2, S. 147 - 155
- LORENZ, Konrad: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, Borotha-Schoeler Verlag, Wien, 33. Aufl. 1973
- LÖW, Michael: Was den Menschen zum Lehrer macht. Aufzeichnungen des Stud.Ref. Leo Nips, Quelle und Meyer, Heidelberg 1979
- LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Erziehung und Kritische Theorie. Kritische Pädagogik zwischen theoretischem Anspruch und gesellschaftlicher Realität, Kösel, München 1974
- LUTHE, H.O.: Interpersonelle Kommunikation und Beeinflussung. Beitrag zu einer soziologischen Theorie der Kommunikation, Enke Verlag, Stuttgart 1968
- MACK, Bernhard/ VOLK, Helmut: Handlungsforschung in der Lehrerbildung. Entwicklung eines offenen Curriculums zur Vermittlung politischer Handlungskompetenz in der Eingangsphase, Beltz, Weinheim und Basel 1976
- MERZ, Jürgen: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung, Beltz, Weinheim und Basel 1979
- METZ, Heinrich: Modell einer zielorientiert-kooperativen Lehrerevaluation, In: Erziehungswissenschaft und Beruf 26. Jg. (1978), Heft 1, S. 35 - 40
- MEYER, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Scriptor Ratgeber Schule 6, Königstein/Ts. 1980
- MILGRAM, Stanley: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1974

- MOLLENHAUER, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, Juventa, München 1972
- MOLLENHAUER, Klaus: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, Juventa, München, 6. Aufl. 1973
- MOLLENHAUER, Klaus/ RITTELMEYER, Christian: "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung": eine irreführende Alternative, In: ZfPäd 21. Jg. (1975), Heft 5, S. 687 - 693
- MOLLENHAUER, Klaus: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, In: ZfPäd, 13. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1977, S. 39 - 56
- MOSER, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, Kösel, München 1975
- MOSER, Heinz: Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung, In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 3, S. 357 - 368
- MUCCHIELLI, Roger: Das nicht-direktive Beratungsgespräch, Otto Müller Verlag, Bd. II, Salzburg o.J.
- MÜLLER, Peter: Wie beginnen? In: Katechetische Blätter 105. Jg. (1980), Heft 4, S. 299 - 305
- MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela/ CLOETTA, Bernhard/ DANN, Hanns-Dietrich: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen - Ursachen - Folgerungen, Klett, Stuttgart 1978
- NESSLER, Roland: Zur Neuordnung der 2. Phase der Lehrerbildung, In: Die Höhere Schule 1/1972, S. 5 - 8
- NESSLER, Roland/ HOLLUNDER, Reinhard: Die zweite Phase der Lehrerbildung, In: Die Höhere Schule 2/1977, S. 64 - 71
- NIESSEN, Manfred: Zur Grundlegung der Pädagogik als Handlungswissenschaft, In: ZfPäd 25. Jg. (1979), Heft 3, S. 331 - 344
- NOWOSADKO, Gert P.: Vom zirkulären Charakter der sogenannten Lehrproben, In: b:e 6/1973, Heft 1, S. 37 - 40
- ORTNER, Gerhard E.: Prüfungen - Anfang oder Ende der Pädagogik? In: Neue Unterrichtspraxis 12. Jg. (1979), Heft 5, S. 264 - 266
- OTTO, Britta: Der Lehrer als Kollege. Zur Struktur der Interaktion, Beltz, Weinheim und Basel 1978

- PAROW, Eduard: Die Dialektik des symbolischen Austauschs. Versuch einer kritischen Interaktionstheorie, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1973
- PATZIG, Günther: Bemerkungen über die Rolle der Philosophie in der Lehrerbildung, In: Neue Sammlung 12. Jg. (1972), Heft 1, S. 2 - 13
- PLATTE, Hans K.: Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrer, Henn Verlag, Ratingen 1974
- PRIES, R.: Vorschlag für einen Kompaktkurs am Beginn der 2. Phase der Gymnasiallehrerbildung, In: Heinrich HAHN, Zur Berufseinführung der Lehrer, IPTS-Schriften Heft 2, Kiel 1978
- PRIESEMANN, Gerhard: Zur Theorie der Unterrichtssprache, Schwann, Düsseldorf, 2. Aufl. 1974
- RADTKE, Frank-Olaf: Wider ein restringiertes Verständnis von Aktionsforschung - Bemerkungen zu Klafkis Schilderung des Marburger Grundschulmotivationsprojekts, In: Beiträge zur Bildungstechnologie 4/1975, Heft 1, S. 11 - 25
- RATHMAYR, Bernhard: Ein neues Selbstverständnis der Aktionsforschung? (Zu Heinz Moser: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften), In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 3, S. 369 - 376
- REICH, Kersten: Unterricht - Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Ansätze zur neuen Grundlegung der Berliner Schule der Didaktik, Klett-Cotta, Stuttgart 1979
- REICHWEIN, Roland/ FRECH, Hartmut W.: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation, In: b:e 4/1971, Heft 12, S. 19 - 32
- REIMANN, Bruno W.: Die Pädagogik des Diskurses in sozialologischer Perspektive, In: Neue Sammlung 19. Jg. (1979), Heft 4, S. 379 - 409
- REINERT, Gerd-Bodo/ THIELE, Joachim (Hrsg.): Nonverbale pädagogische Kommunikation, Ehrenwirth, München 1977
- REINHARDT, Sibylle: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Kritik und Neu-Interpretation empirischer Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrern, In: ZfPäd 24. Jg. (1978), Heft 4, S. 515 - 531
- REISS, Veronika: Fachspezifische Sozialisation in der Ausbildung von Gymnasiallehrern mit naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, In: Neue Sammlung 15. Jg. (1975), Heft 4, S. 298 - 314

- RICHTER, Horst E.: Engagierte Analysen. Über den Umgang des Menschen mit dem Menschen, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1978
- RITSCHER, Hans: Zur Zusammenarbeit von Studienseminar und Universitätspädagogik, In: Das Studienseminar 11/1966, S. 108 - 116
- ROEINSOHN, Saul B.: Erziehung als Wissenschaft, Klett, Stuttgart 1973
- ROEDEL, Annelotte: Lehrerberatung - einmal anders, In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik 4. Jg. (1978), Heft 1, S. 63 - 65
- ROGERS, Carl R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Kindler, München, 3. Aufl. 1978
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie Bd I, Schroedel, Hannover u.a., 3. Aufl. 1971
- SACHER, Werner: Die zweite Phase in der Lehrerbildung. Ihre Entwicklung seit 1800, aufgezeigt am Beispiel Bayern, Bad Heilbrunn, Klinckschardt 1974
- SADER, Manfred: Psychologie der Gruppe, Juventa, München 1976
- SALZMANN, Wolfgang: Notengebung und Notenqualität. Ein Vorschlag zur Objektivierung der Leistungsmessung bei Lehrproben, In: Die Höhere Schule 27 (1974), S. 9-13
- SCHAAL, Helmut: Der Lehrer als Person, In: ZfPäd, 15. Beiheft, Beltz, Weinheim und Basel 1978, S. 147-153
- SCHERER, Klaus R.: Non-verbale Kommunikation. Ansätze zur Beobachtung und Analyse der außersprachlichen Aspekte von Interaktionsverhalten, Beltz, Weinheim 1978
- SCHERER, Klaus R./ WALLBOTT, Harald G. (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten, Beltz Studienbuch, Weinheim und Basel 1979
- SCHEUERL, Hans: Zur Begriffsbestimmung von 'Spiel' und 'spielen', In: ZfPäd 21. Jg. (1975), Heft 3, S. 341 - 349
- SCHMIDT, Arno: Lehrerfortbildung - Ziele und Bedingungen, In: Neue Unterrichtspraxis, Schroedel, Hannover, 12. Jg. (1979), Heft 3, S. 146 - 150
- SCHREIBER, Werner: Interaktionismus und Handlungstheorie. Studien zu einem wissenschaftstheoretischen Paradigma und seiner erziehungswissenschaftlichen Relevanz, Beltz Monographien, Weinheim und Basel 1977

- SCHULTE, Herbert: Rezension zu BAACKE, Dieter: Kommunikation und Kompetenz (siehe dort), In: ZfPäd 21. Jg. (1975), Heft 6, S. 983 - 987
- SCHULZE, Theodor: Thesen zur wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Quellen für pädagogische Erkenntnis, In: Neue Sammlung 18. Jg. (1978), Heft 4, S. 324 - 332
- SCHÜSSLER, Roland: Das Dialogische Prinzip, In: Pädagogische Rundschau 31. Jg. (1977), Heft 4, S. 336-349
- SCHWÄBISCH, Lutz/ SIEMS, Martin: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1974
- SIENKNECHT, Jens: Selbsterfahrung im Lehrerstudium, Urban und Schwarzenberg, München - Berlin - Wien 1976
- SIGNER, Ruedi: Verhaltenstraining für Lehrer. Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung, Beltz, Weinheim und Basel 1979
- STELTMANN, Klaus: Motive für die Wahl des Lehrerberufs, In: ZfPäd 26. Jg. (1980), Heft 4, S. 581 - 586
- STUCKMANN, Elmar: An der Treupflicht des Beamten führt kein Weg vorbei, In: Die Höhere Schule 12/1978, S. 448 - 452
- STUDIEN-SEMINARBERICHTE aus dem IPTS, Heft 22 (1978), hg. vom Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule, Schmidt und Klaunig, Kiel 1978
- SUSTECK, Herbert: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen, Westermann, Braunschweig 1975
- SWITALLA, Bernd: Sprachliches Handeln im Unterricht. Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrern und Schülern. Analyse von Unterrichtssprache, Urban und Schwarzenberg, München - Wien - Baltimore 1977
- TAYLOR, John L./ WALFORD, Rex: Simulationsspiele im Unterricht. Eine Einführung in die didaktischen Möglichkeiten von Simulations-, Plan- und Rollenspielen mit sechs praktischen Beispielen, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974
- THOMAS, Friedrich: Lehrerausbildung im Spiegel der Indoktrination, Teil I in: Die Höhere Schule 10/1977, S. 398 ff.; Teil II in: ebda. 1/1978, S. 28 - 34
- TILGER, Willi: Warum Beamtenstatus für Lehrer? In: Die Höhere Schule 12/1978, S. 453 - 455

- TÜBINGER Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung", In: ZfPäd 24. Jg. (1978), Heft 2, S. 235 - 240
- TURIEL, Elliot: Entwicklungsprozesse des moralischen Bewußtseins des Kindes, In: DÖBERT... (siehe dort)
- TUZINSKI, Konrad: Spannungsfeld Lehrerausbildung. Neuralgische Punkte in der 2. Phase, In: Erziehungswissenschaft und Beruf 27. Jg. (1979), Heft 1, S. 27-32
- ULICH, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Beltz, Weinheim und Basel, 2.Aufl. 1974
- ULICH, Dieter: Pädagogische Interaktion als Prozeß sozialer Einflußnahme. Gegenstandsbestimmung und Forschungsinteresse sozialpsychologischer Ansätze, In: ZfPäd 22. Jg. (1976 a), Heft 6, S. 849 - 856
- ULICH, Dieter: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Beltz, Weinheim und Basel 1976 b
- ULICH, Dieter: Verfahren und Probleme von Unterrichtsanalysen, In: ZfPäd 22. Jg. (1976 c), Heft 6, S. 907 - 914
- UTTENDORFER, Ingrid/ WAGNER, Angelica: Tausch und Tausch oder Das schlechte Gewissen der Pädagogen, In: Psychologie heute, September 1974, S. 32 - 35
- VOPEL, Klaus W.: Interaktionsspiele, ISKO-Press, Hamburg 3. Aufl. 1978, Teil 1-3; Hamburg 2. Aufl. 1978, Teil 4-6
- VOPEL, Klaus W./ KIRSTEN, Rainer E.: Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm, Pfeiffer, München, 2. Aufl. 1975
- VORSMANN, Norbert: Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung, Henn Verlag, Ratingen - Kastellaun - Düsseldorf 1972
- VORSMANN, Norbert: Unterrichtsbeobachtung im Lehramtsstudium. - Class Observation in Teacher Training, In: Pädagogische Rundschau 30. Jg. (1976), Heft 3, S. 191 - 197
- WAGNER, Angelica C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht, Urban und Schwarzenberg, München - Wien - Berlin 1976
- WAGNER, Ruth: Reform der Referendarausbildung, In: Die Höhere Schule 24/1971, S. 197 - 200

- WATZLAWICK, Paul/ BEAVIN, Janet H./ JACKSON, Don D.:
Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Huber Verlag, Bern - Stuttgart - Wien, 4. Aufl.
1974
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Studienausgabe, Köln - Berlin
1964
- WEIDENMANN, Bernd: Diskussionstraining. Überzeugen statt überreden, argumentieren statt attackieren, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1975
- WEIDENMANN, Bernd: Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen, Ehrenwirth Verlag, München 1978
- WEINERT, Franz E. et al.: Funk - Kolleg Pädagogische Psychologie, 2 Bde, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankf./M.
1974
- WEISS, Wolfgang W.: Lehrerausbildungsgesetze zwischen bildungspolitischer Reform und Gegenreform, In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 5, S. 781 - 792
- WELLENDORF, Franz: Schule und Identität. Thesen zur Schulischen Sozialisation, In: b:e 6/1973, Heft 5, S. 26 - 32
- WELLENDORF, Franz: Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft, In: ZfPäd 26. Jg. (1980), Heft 4, S. 597 - 607
- WELLENREUTHER, Martin: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell "theoriegeleiteter" Handlungsforschung, In: ZfPäd 22. Jg. (1976), Heft 3, S. 343 - 356
- WIERSING, Erhard: Sprechhandeln im Unterricht. Auf dem Wege zu einer Theorie und Analyse-methode, Klett-Cotta, Stuttgart 1978
- WÜNSCHE, Konrad: Vom Praxisbezug zur Personalisierung. - Gedanken zur Lehrerbildung, In: Neue Sammlung 16. Jg. (1976), Heft 5, S. 346 - 366
- ZIEFUSS, Horst: Methoden der Unterrichtsbeobachtung, Westermann, Braunschweig 1978
- ZIFREUND, Walther: Zur Problematik schulischer Innovationen im Zusammenhang mit objektivierten Lehr- und Lernverfahren, In: DÖRING, Klaus W. (Hrsg.): Lehr- und Lernmittelforschung, Beltz, Weinheim - Berlin - Basel 1971, S. 55 - 68

- ZIMMERMANN, Albert: Lehrerausbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Staat und Gesellschaft, In: Erziehungswissenschaft und Beruf 27. Jg. (1979), Heft 1, S. 14 - 26
- ZINNECKER, Jürgen/ STICKELMANN, Bernd/ MÜLLER, Ernst/ HEINZE, Thomas: Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt, Juventa, München 1975
- ZINNECKER, Jürgen/ ZEHRFELD, Klaus: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, In: b:e 6/1973, Heft 5, S. 33 - 40
- ZINNECKER, Jürgen: Der Lehrer - männlich oder weiblich? In: Teil I b:e 3/1970, Heft 5, S. 11 - 21; Teil II ebda. Heft 6, S. 25 - 30; Teil III ebda. Heft 7, S. 30 - 34; Teil IV ebda. Heft 8, S. 20 - 26
- ZUMKLEY-MÜNKEL, Cordula: Imitationslernen. Theorien und empirische Befunde, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1976

2. Benutzte belletristische Literatur

- ALBEE, Edward: Wer hat Angst vor Virginia Woolf...?, übersetzt von P. Braun, Fischer Bücherei Nr. 541, Frankfurt/M. - Hamburg 1963
- BICHSEL, Peter: Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen, Walter - Verlag, Olten und Freiburg/Br. 1964
- GAISER, Gerd: Schlußball, Fischer Taschenbuch Verlag Nr. 402, Frankf./M. 1974
- KALLER, Hans: Geburtswehen, In: Erziehung und Wissenschaft 10/1979
- KANT, Hermann: Die Aula, Fischer Taschenbuch Verlag Nr. 931, Frankf./M. 1979
- KÄSTNER, Erich: Als ich ein kleiner Junge war, In: Gesammelte Schriften für Erwachsene, Bd. 4, Droemer Knaur, Atrium Verlag, Zürich 1969
- KÄSTNER, Erich: Fabian, In: Gesammelte Schriften für Erwachsene, Bd. 2, Droemer Knaur, Atrium Verlag, Zürich 1969
- KLEIST, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, In: Sämtliche Werke, Droemersch Verlag, München - Zürich 1961
- MANN, Heinrich: Professor Unrat, Rowohlt TB Nr. 35, Hamburg 1951
- MANN, Thomas: Die Buddenbrooks. Verfall einer Familie, Fischer Bücherei Nr. 661/662, Frankf./M. - Hamburg 1965
- MÖLLER, Peter: Entschuldigung weitere Bösartigkeiten, edition petra, Bochum 1978
- PESTALOZZI, Heinrich: Werke, Bd. 4, Consortium AG, Zürich 1972
- SPOERL, Alexander: Memoiren eines mittelmäßigen Schülers, Bertelsmann Lesering, Bielefeld 1960
- VALENTIN, Karl: Geräusche, In: Von der Tantomime zum kleinen Stück. Dramatische Formen im Unterricht der Sekundarstufe I, hg. von Hans-Christoph Graf von NAYHAUSS, Kamps Pädagogische Reihe, Bochum 1977
- WEDEKIND, Frank: Frühlings Erwachen, Goldmann Verlag, München o.J.
- WERFEL, Franz: Der Abituriententag, Fischer Bücherei, Frankf./M. - Hamburg 1959
- WIECHERT, Ernst: Der Todeskandidat, In: Der Vater. Drei Erzählungen, Verlag Kurt Desch, Wien - München - Basel 1954

Lebenslauf

Ich bin am 16.9.1942 in Osnabrück geboren. Nach vier-jähriger Volksschulzeit und einer humanistischen Ausbildung am Gymnasium Carolinum in Osnabrück machte ich 1963 das Abitur. Das seit dem Sommersemester 1963 begonnene Studium der Germanistik, Philosophie und Geschichte wurde 1969 mit der Ersten Philologischen Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium an der Westfälischen Wilhelms - Universität beendet. Nach der Referendarzeit im Bezirksseminar Münster I kam ich 1971 an das Gymnasium Dionysianum in Rheine, wo ich bis 1977 Deutsch und Philosophie unterrichtete. In diese Zeit fällt eine zweijährige (1973 - 1975) Leiterfunktion und aktive Mitarbeit an der Volkshochschule Rheine. Seit 1976 bildete ich als Fachleiter für Philosophie und Allgemeine Pädagogik Referendare aus, seit 1978, bei gleichzeitigem Weiterstudium der Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms - Universität in Münster seit dem Sommersemester 1979, bin ich als stellvertretender Ausbildungsgruppenleiter für Allgemeine Pädagogik am Gesamtseminar Münster, Ausbildungsgruppe Rheine, tätig.

